GUIDE PÉDAGOGIQUE

Les arts du langage

PROGRAMMES INTENSIFS ET D'IMMERSION EN FRANÇAIS

1993

Ministère de l'Éducation
et de la Formation

ario

Table des matières

Introduction

Dans les programmes intensifs et les programmes d'immersion en français, les arts du langage visent surtout à développer chez les élèves l'aptitude à bien communiquer en français, oralement et par écrit. Ces programmes misent sur l'acquisition d'un ensemble complexe de connaissances, de compétences et d'attitudes, et veulent inciter les élèves à atteindre le plus haut niveau de réussite possible, compte tenu de leurs antécédents et de l'organisation du programme à leur école.

En aidant les élèves à progresser le long du continuum d'apprentissage qui mène au bilinguisme, les programmes intensifs et d'immersion en français les préparent à mieux vivre dans le monde contemporain.

Le présent guide pédagogique cherche à parer à la rareté du matériel didactique destiné aux programmes intensifs et d'immersion en français et à combler les besoins des enseignants et des enseignantes ainsi que des autres membres du personnel scolaire, en les aidant à planifier leur programme d'études. Ce guide constitue un document d'appui en regard de la publication intitulée : *Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année*, du ministère de l'Éducation et de la Formation.

Conçu en accord avec les théories courantes sur l'apprentissage des langues secondes en milieu scolaire, le présent guide se fonde sur la recherche, sur les pratiques en vigueur et sur l'expérience des éducateurs et des éducatrices qui ont participé à son élaboration et à sa révision.

C'est aussi en grand nombre que particuliers et organismes des quatre coins de l'Ontario ont contribué à la production de ce document, tout particulièrement à l'étape de l'examen critique, en livrant leurs suggestions et commentaires. Parmi ces intervenants, on comptait des conseils

scolaires, des facultés d'éducation, des titulaires de classe, des conseillers et conseillères, des recherchistes et des groupes de parents.

Les avantages des programmes intensifs et d'immersion en français

L'apprentissage d'une langue seconde passe non seulement par l'étude de la langue en tant que telle mais aussi par son utilisation dans divers contextes comme d'autres matières scolaires et d'autres sujets qui présentent un intérêt pour l'élève.

L'apprentissage d'une langue seconde se produit dans des situations qui amènent les apprenants et les apprenantes à partager leurs pensées et leurs sentiments avec les personnes qui les entourent. Les programmes intensifs et d'immersion en français partent du principe que l'étude de diverses matières scolaires constitue un contexte de communication réfléchie qui permet un apprentissage efficace de la langue.

Les programmes intensifs et d'immersion en français encouragent les élèves à utiliser la langue avec clarté et précision pour formuler et présenter leurs idées dans l'ensemble du programme d'études. Ces programmes visent aussi la sensibilisation culturelle et la prise de conscience des rapports entre le langage et l'apprentissage.

Les élèves qui ont suivi ces programmes avec succès devraient être en mesure d'évoluer avec aisance dans une communauté francophone après une courte période d'orientation. Ces finissants et finissantes éprouveront un sentiment de réussite et de fierté et continueront toute leur vie à s'intéresser aux langues.

Les principes de l'apprentissage des langues

Le désir de communiquer est le moteur de l'apprentissage des langues. Grâce à un processus naturel d'échange avec leurs parents et les autres personnes de leur entourage, les enfants assimilent leur langue maternelle sans avoir conscience des règles complexes qui sous-tendent les mots et les phrases. C'est en effet dans le cadre d'une communication continue avec les gens qui les entourent que leur usage de la langue se raffine. De même, l'apprentissage d'une langue seconde a lieu lorsque les apprenants et les apprenantes se retrouvent dans une situation où ils ressentent le besoin de partager leurs pensées et leurs sentiments avec leur entourage.

Les programmes intensifs et d'immersion en français sont basés sur le principe qu'il est possible de faire de la salle de classe un milieu naturel d'apprentissage linguistique en y provoquant des situations propices à l'acquisition de la langue seconde. C'est ainsi que ces classes devront toujours être axées sur la signification, c'est-à-dire sur la transmission de messages, et tournées vers la création de situations où les apprenants et les apprenantes chercheront à communiquer des messages qui revêtent de l'importance pour eux.

Par ailleurs, le contexte social importe grandement. L'extrait suivant en démontre bien l'importance.

«Dans une société diversifiée, une bonne compétence langagière ne se limite pas au maniement de la langue mais englobe aussi la conscience des divers aspects sociaux et culturels de la langue, afin de parvenir à une meilleure compréhension de ces facteurs dans la société.» (*Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année*, p. 35)

La plupart des principes énoncés ici valent aussi bien pour l'apprentissage de la langue première que de la langue seconde; quelques-uns seulement ne concernent que la langue seconde.

Tirées du *Programme d'études commun*, les considérations suivantes serviront à élaborer les programmes intensifs et d'immersion.

1. Tous les aspects de l'emploi d'une langue – l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture – sont importants. Ces éléments se caractérisent par leur état d'interdépendance ou de symbiose, si bien que le développement ou l'enrichissement d'un de ces éléments se répercute favorablement sur les autres.
2. En tant qu'«outils» d'apprentissage, l'expression orale, l'écriture, l'écoute et la lecture sont d'importance égale.
3. L'apprentissage linguistique se fait mieux quand les apprenants et apprenantes peuvent s'adresser à un vrai public en parlant ou en écrivant, qu'il s'agisse de leurs camarades, d'enfants plus jeunes, de l'enseignant ou de

l'enseignante en tant que partenaire, ou du grand public.

4. L'acquisition de compétences linguistiques, d'une part, et le développement d'habiletés de pensée et d'aptitudes à la vie sociale, ainsi que d'une conscience des divers aspects du langage, d'autre part, se font le mieux quand les apprenants et apprenantes ont des occasions d'utiliser toutes les formes du langage, en visant des fins précises.

5. Avant de pouvoir réfléchir de façon critique sur l'emploi que l'on fait soi-même de la langue, il faut avoir atteint un certain niveau minimum de compétence linguistique. Pour cette raison, l'étude des formes et conventions du langage devrait se faire de façon graduelle, au fur et à mesure de l'apprentissage linguistique, et devrait être axée sur les lectures et l'écriture que font les élèves. C'est en lisant et en écrivant beaucoup, plutôt qu'en essayant d'appliquer des règles hors contexte, que les élèves acquièrent mieux la ponctuation, l'orthographe et les autres éléments de la langue écrite.

6. L'acquisition des compétences langagières – l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture – est progressive et emprunte des niveaux de compétence qui sont les mêmes pour tous et toutes les élèves. Cependant, le rythme et le style d'apprentissage peuvent varier d'un apprenant ou apprenante à l'autre.

7. La langue, la culture et l'identité sont reliées entre elles de façon inextricable. Il s'ensuit qu'un programme de langue qui reconnaît, respecte, valorise et appuie l'élève par rapport à son identité raciale, culturelle et linguistique, ainsi qu'à son sexe, rehausse le concept de soi de l'élève et facilite l'apprentissage.

8. Nombreux sont les élèves qui, à leur arrivée à l'école, parlent une langue autre que la langue d'enseignement. Ces acquis linguistiques constituent un atout puisqu'ils favorisent l'apprentissage de la langue d'enseignement, à savoir la langue seconde de l'élève, et, de façon générale, contribuent au succès scolaire de l'élève.

9. L'école encourage tous et toutes les élèves à acquérir des attitudes positives à l'égard des langues et groupes minoritaires en témoignant de sa volonté et de sa capacité de reconnaître les expériences culturelles et linguistiques qui font partie du bagage des élèves, expériences qui donnent un sens à leur vie.

10. Le fait de connaître une langue seconde aide les élèves à prendre davantage conscience de choses linguistiques et culturelles ainsi qu'à mieux comprendre et apprécier le rôle du langage et de la culture dans la société.

(...)

12. On attribue à chacune des langues qui coexistent dans une société une certaine valeur et un certain statut social par rapport aux autres. L'identité des élèves et, par conséquent, leur capacité d'apprentissage sont influencées par les attitudes sociales à l'égard de leur langue et leur culture. Pour pouvoir valoriser leur propre culture ainsi que celle des autres, les élèves du groupe majoritaire comme ceux et celles des groupes minoritaires ont besoin d'occasions de réfléchir d'un point de vue critique sur les préjugés et les stéréotypes qui se rapportent aux langues et aux cultures. (*Le programme d'études commun, de la 1re à la 9e année,* p. 35-36)

D'autres considérations sont aussi entrées en ligne de compte dans l'élaboration de ce guide pédagogique. Les auteurs de programmes intensifs et d'immersion en français y trouveront matière à réflexion.

1. Les apprenants et les apprenantes d'une langue seconde créent un interlangage dans lequel des erreurs peuvent systématiquement s'intégrer. Cela comprend à la fois les erreurs que ferait un enfant qui apprend cette langue comme sa première langue et les erreurs liées à la langue maternelle de l'élève.

2. L'apprentissage se déroule suivant une certaine progression, du moins pour certains aspects de la langue. C'est donc dire que certaines structures sont plus faciles à apprendre une fois que d'autres ont été assimilées.

3. La correction des erreurs est efficace pour modifier le comportement linguistique de l'apprenant ou de l'apprenante lorsque le moment est bien choisi et que les méthodes utilisées sont appropriées à la situation.

4. Pour aider les élèves à acquérir compétence et confiance, il est utile de compléter l'enseignement de la langue seconde par des contacts significatifs avec des gens dont c'est la langue maternelle.

Les méthodes pédagogiques revêtent une importance toute particulière puisque, dans les programmes intensifs et d'immersion en français, l'apprentissage repose avant tout sur la qualité des activités qui se déroulent en salle de classe, et cela d'autant plus que les apprenants et les apprenantes n'ont guère ou peu d'occasions de fréquenter des francophones. Ce sont les méthodes pédagogiques et les activités d'apprentissage fondées sur les intérêts, les besoins et le désir de communiquer des élèves qui obtiennent les meilleurs résultats.

Les personnes qui élaborent les programmes pour les élèves de la 1re à la 9e année trouveront les résultats d'apprentissage ou les niveaux de compétence prévus pour la langue seconde dans *Le programme d'études commun.*

Composantes du programme

La sélection des composantes d'un programme intensif ou d'immersion en français devrait se faire en fonction de la communication, c'est-à-dire qu'elle devrait viser la création d'occasions se prêtant aux propos suivis. Les programmes d'arts du langage pourront comprendre, à tous les niveaux, les éléments suivants :

1. habiletés linguistiques :
   - écoute
   - expression orale
   - lecture
   - écriture
2. connaissances linguistiques
3. initiation à la culture
4. sensibilisation à l'apprentissage linguistique

Ces composantes permettront aux élèves d'acquérir les connaissances et les habiletés nécessaires pour comprendre et assimiler les notions de communication et les fonctions linguistiques énoncées ci-dessous, afin de communiquer de façon efficace. Les notions de communication («ce que l'on exprime») comprennent les suivantes :

- conventions sociales de base
- désignation et description
- situation dans l'espace
- situation dans le temps
- quantité, mesure et dimension
- actions et intentions
- manière et moyens
- cause et effet
- émotions, sentiments et désirs
- jugements et opinions

Les principales fonctions linguistiques («ce que l'on fait avec la langue») sont énumérées ci-dessous. (Il est à noter que cette liste n'est pas exhaustive.) En partant des notions de communication susmentionnées, les élèves

devraient être en mesure d'assumer les fonctions suivantes :
- demander, donner et recevoir des renseignements, de l'aide et des directives;
- désigner et décrire des personnes, des choses et des lieux;
- planifier des projets, clarifier, élaborer, faire des prédictions, résoudre des problèmes;
- accepter, refuser, permettre, avertir, défendre, encourager;
- expliquer un mode de fonctionnement ou une marche à suivre;
- donner des conseils, persuader;
- discuter de possibilités, formuler des hypothèses, tirer des conclusions, faire des évaluations;
- exprimer son accord ou son désaccord, comparer, mettre en parallèle, débattre;
- partager ses idées, valeurs, souhaits et sentiments personnels et exprimer ses réactions aux opinions et sentiments des autres;
- exprimer son appréciation de l'esthétique.

La communication étant le but principal du langage, toutes les notions de communication devraient être représentées à chaque étape du programme de français langue seconde. La qualité de l'expression de ces notions variera en fonction des besoins, des intérêts et des antécédents linguistiques des élèves ainsi que de l'intensité du programme.

Au commencement, les élèves exprimeront leurs idées de façon simple. À mesure qu'ils et elles progresseront, selon l'intensité du programme et leur degré de motivation, les élèves s'exprimeront avec plus de raffinement et de précision, grâce à un vocabulaire plus riche et une meilleure maîtrise des structures linguistiques.

Les habiletés linguistiques

Les quatre habiletés linguistiques, à savoir l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture, sont autant de véhicules utilisés par les élèves pour communiquer des messages. On choisira donc des activités qui sont axées sur les besoins et les intérêts des élèves et qui encouragent, de façon intégrée, la compréhension et l'emploi de langage authentique par le biais des quatre habiletés. L'acquisition des habiletés linguistiques est indissociable des autres composantes du programme : les connaissances linguistiques, l'initiation à la culture et la sensibilisation à l'apprentissage linguistique.

L'écoute et l'expression orale

On part du principe que le français sera la langue de communication en classe et que les échanges qui y ont lieu permettront aux élèves d'entendre parler et de parler français. Ces échanges constitueront en effet les principales occasions d'acquérir l'aptitude à écouter et à parler. L'écoute et l'expression orale étant inséparables dans la vie réelle, il faut les travailler ensemble dans la classe. Toutes les activités d'écoute et d'expression orale auxquelles se livreront les élèves dans le cadre de l'apprentissage du français contribueront à leur apprentissage dans les autres disciplines du programme d'études.

Dans le cadre des activités d'expression orale, on pourra encourager les élèves à porter leur attention sur l'interlocuteur ou l'interlocutrice, sur la situation qui encadre l'échange et sur la signification exacte du message qu'ils et elles désirent communiquer. Bien que l'amélioration de ces habiletés dépend surtout de la fréquence des possibilités de dialogue, les occasions de réflexion sur le bon usage de la langue et les explications à ce sujet sont également importantes.

Les élèves pourront participer quotidiennement aux activités qui favoriseront les échanges interpersonnels. On leur fournira donc l'occasion :
- de poser des questions et de répondre aux questions qui leur sont posées sur la matière étudiée, les lectures, la gestion de la classe, leurs intérêts et leurs soucis et les problèmes courants;
- de discuter de la matière étudiée, des lectures et des sujets qui les intéressent, en petits groupes ou en groupes plus importants;
- de corriger leur français parlé d'après les suggestions de leurs camarades ou de leur enseignant ou enseignante;
- de donner ou de suivre des instructions.

Les élèves peuvent aussi participer à diverses activités orales préparées d'avance, en ayant par exemple l'occasion :
- de diriger des discussions de groupe et d'en rapporter les résultats;

- de prendre part, en assumant des rôles, à des activités de dramatisation et de simulation;
- de chanter et d'écouter des chansons;
- d'écouter des histoires et d'en raconter;
- de préparer et de faire des présentations orales;
- de dialoguer, chaque fois que l'occasion se présente, avec divers interlocuteurs et interlocutrices de langue française (échange d'élèves, personnes-ressources dans la collectivité, personnes invitées à venir parler en classe et ainsi de suite);
- d'interviewer et de dialoguer avec l'enseignant ou l'enseignante et avec leurs camarades;
- d'écouter, de regarder et de réagir à divers documents audiovisuels en français : documentaires, longs métrages, émissions télévisées et ainsi de suite;
- d'assister à des pièces et à d'autres spectacles présentés en français.

Le tableau de la page 12 présente des suggestions d'activités orales, par année d'études.

La lecture

La lecture est à la fois une habileté, une activité et un outil d'apprentissage. Elle est aussi le passage obligé entre la parole et l'expression écrite. Un programme de lecture efficace fera appel à toutes les autres habiletés linguistiques. Les activités d'écoute et d'expression orale, pour leur part, peuvent inciter les élèves à faire l'effort nécessaire pour comprendre ce qu'ils et elles lisent. Les rédactions et autres activités qui découlent de la lecture (discussions, jeux de rôles...) donnent aux élèves l'occasion d'évaluer et d'améliorer leur niveau de compréhension. C'est ainsi que les exercices d'écoute, d'expression orale et d'écriture qui accompagnent et complètent la lecture aideront les élèves à lire avec plaisir et en comprenant le sens du texte.

Afin de faire comprendre aux élèves que la lecture ne consiste pas simplement à décoder des lettres sur une page, les enseignants et les enseignantes pourront leur proposer des activités de lecture qui les inciteront à réfléchir au sens du texte et feront appel à leur capacité d'évaluation et de résolution des problèmes.

La lecture active fait appel à deux niveaux de réaction : l'une se fonde sur des facteurs personnels comme l'âge, la personnalité et les valeurs, tandis que l'autre se rapporte au sens du récit du lecteur ou de la lectrice et dépend de son expérience préalable des livres et de sa connaissance des conventions de la littérature. Dans les expériences de lecture partagée, l'enseignant ou l'enseignante encouragera les élèves à faire appel à leur connaissance et à leur expérience personnelles de la langue et du monde pour comprendre et réagir à ce que l'auteur(e) a voulu communiquer dans le texte.

Il faut pratiquer deux types de lecture distincts. La lecture intensive est l'étude d'un texte choisi où l'on s'attache aux détails du contenu, à l'expression et au sens. Elle se pratique par les élèves individuellement, en petits groupes ou en groupes plus importants, avec l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante. La lecture personnelle extensive est une activité entreprise individuellement pour se documenter et par plaisir. Pour permettre aux élèves de choisir ce qui les intéresse, il faut mettre à leur disposition toute une variété de textes qui conviennent à la lecture indépendante.

Les enseignants et les enseignantes réserveront habituellement certains passages des textes sélectionnés à l'étude intensive, tandis que le reste sera assigné à la lecture extensive. À partir de la 7e année, la lecture extensive et la lecture préparatoire à l'étude intensive pourront s'effectuer en dehors de la classe, selon les directives de l'enseignant ou de l'enseignante. Il y a cependant des moments où les deux formes de lecture pourront avoir lieu en classe.

Toute lecture contribue à l'acquisition des connaissances et des habiletés linguistiques et, en même temps, permet de découvrir et d'explorer des idées nouvelles. Les élèves prendront conscience du fait que, en lisant, ils et elles réagissent aux idées, aux opinions et aux sentiments exprimés par l'auteur. Il faut encourager les élèves à noter la façon dont les auteurs utilisent les mots et les phrases et organisent leurs idées pour communiquer leur message, créer une atmosphère ou faire une démonstration. On peut aussi inviter les élèves à réagir de façon critique à ce qu'ils et elles lisent et à utiliser les idées, les habiletés linguistiques et les connaissances que la lecture leur a permis d'acquérir à leurs propres fins de communication.

Il est essentiel d'avoir accès en tout temps à un centre de lecture ou à une bibliothèque en classe, conçus pour encourager l'indépendance dans le choix des lectures et le plaisir de lire. Il devrait toujours y avoir dans la classe un bon choix de

textes pour stimuler l'intérêt des élèves, les mettre en contact avec des genres, des formes et des styles différents et leur donner l'amour de la lecture.

Sélection du matériel de lecture

Lorsque l'on choisit le matériel de lecture, il faut tenir compte du contenu culturel des textes, de leurs rapports thématiques avec les autres travaux effectués dans le cadre du programme d'arts du langage et des autres disciplines, et de la façon dont ces textes viennent compléter les travaux ou les sujets étudiés précédemment. On peut aussi se renseigner sur les films, les pièces de théâtre et les émissions de télévision qui se rapportent au même thème.

Il pourra être utile de se poser les questions suivantes lorsque l'on choisira les textes :
- Conviennent-ils au type de programme ainsi qu'à l'âge, aux habiletés linguistiques et aux intérêts des élèves?
- Ont-ils un rapport avec l'expérience des élèves?
- Valent-ils la peine qu'on les lise?
- Contiennent-ils des éléments de bonne écriture facilement identifiables?
- Emploient-ils un langage qui correspond au vocabulaire actif des élèves?
- Offrent-ils diverses possibilités d'activités de suivi?
- Sont-ils de la longueur voulue pour soutenir l'intérêt des élèves et préserver l'équilibre du programme?
- Viennent-ils compléter les lectures en français que font les élèves dans l'ensemble de leur programme scolaire?
- Renferment-ils des préjugés ou des stéréotypes? Si c'est le cas, quelles précautions prendra-t-on à cet égard?

À tous les cycles, les élèves devront avoir l'occasion de lire, à la fois pour le plaisir et pour se documenter, une riche variété de textes représentatifs de différentes formes et différents styles et genres d'écriture. Les textes pourront être choisis parmi ce qui suit :
- panneaux, tableaux et autres représentations graphiques que l'on trouve dans le milieu où évoluent les élèves;
- rédactions des élèves;
- notes inscrites au tableau, sur les transparents ou sur le papier grand format utilisé pour les expériences;
- littérature pour enfants et pour la jeunesse;
- revues et journaux.

On peut trouver du matériel de lecture à la maison, dans les bibliothèques de la classe et de l'école, dans les bibliothèques publiques et autres centres de ressources communautaires. Il faut faire un effort pour présenter du matériel en provenance de différents milieux francophones et différentes périodes de la littérature.

À mesure que se développera leur aptitude à la lecture, les élèves pourront employer des guides de lecture (organigrammes, grands titres, questions préliminaires et arbres de lecture). Ils et elles apprendront peu à peu à élaborer leurs propres guides de lecture pour extraire et analyser les informations fournies par le matériel factuel. Les élèves pourront aussi faire des lectures en rapport avec d'autres disciplines.

Les activités de lecture compléteront et enrichiront naturellement les activités d'expression orale et d'écriture et renforceront l'apprentissage dans tous les autres secteurs du programme d'études. (On trouvera au tableau à la page 13 des suggestions d'activités de lecture à l'intention des élèves.)

L'écriture

C'est en écrivant que les élèves apprennent à écrire. À tous les cycles, les enseignants et les enseignantes s'efforceront de créer une atmosphère qui encourage les élèves à prendre des risques et augmente leur plaisir à écrire. En leur donnant des classeurs ou des porte-documents dans lesquels ils et elles pourront conserver leurs rédactions et en leur offrant de nombreuses occasions de rédiger, les enseignants et les enseignantes aideront les élèves à comprendre le processus d'écriture et à apprécier leur propre développement dans ce domaine.

Les activités d'écriture découleront naturellement des intérêts personnels des élèves, de leurs lectures, de leurs activités culturelles et de leurs expériences d'apprentissage dans l'ensemble du programme d'études. Les exercices seront choisis soit par l'élève, soit par l'enseignant ou l'enseignante, et on tâchera d'assurer un équilibre entre les travaux courts et les travaux plus longs. (On trouvera des suggestions d'activités d'écriture au tableau à la page 14.) Les enseignants et les enseignantes veilleront aussi à ce que les élèves aient l'occasion de choisir différentes formes et différents styles d'écriture,

et d'écrire à différentes fins et pour des publics divers. La plupart des travaux devront être faits en classe pour que les élèves puissent discuter avec l'enseignant ou l'enseignante et avec leurs camarades, ce qui les aidera à formuler leurs idées et à rédiger, réviser et mettre au point.

Tout au long de l'apprentissage de l'écriture, les enseignants et les enseignantes pourront présenter des aspects particuliers de l'écriture et guider, faciliter, surveiller et évaluer le développement des élèves. Plus les élèves gagneront en indépendance, en clarté et en exactitude, plus leur confiance en eux et leur sentiment de réussite augmenteront.

Planification d'un programme d'écriture

Afin de développer leur habileté à écrire, les élèves devront avoir l'occasion de faire ce qui suit :
- utiliser les divers modèles d'écriture rencontrés dans leur programme de lecture;
- pratiquer l'exposition, la description et la narration dans des genres différents tels que compositions, rapports, scénarios, poèmes, journaux intimes et lettres;
- faire part et discuter de ce qu'ils et elles ont écrit avec leurs camarades, avant de réviser et de mettre au point leur texte;
- produire souvent de courts travaux d'écriture; réaliser aussi quelques projets plus longs, dont certains serviront aux fins d'évaluation;
- réviser et mettre au point certaines compositions choisies avant de les soumettre à l'évaluation ou à la publication;
- écrire à l'intention d'un public particulier, par exemple, faire une rédaction destinée à une autre classe, sur un sujet d'intérêt courant, un livre d'histoires à l'intention des camarades, une lettre à un correspondant ou une correspondante ou à une ou un ami, une contribution aux annonces de l'école, au journal ou à l'album-souvenir de l'école;
- garder dans un classeur les projets d'écriture en cours, ainsi que les travaux terminés;
- exprimer leurs idées dans des écrits dirigés et autonomes et des œuvres d'imagination.

Activités d'écoute et d'expression orale pour les élèves

Jardin d'enfants – 3ᵉ année	4ᵉ – 6ᵉ année	7ᵉ – 9ᵉ année	10ᵉ – 12ᵉ année	CPO
– échanges quotidiens dans la classe • conversations et discussions • questions et réponses • donner et suivre des instructions – présentations (p. ex., démonstrations) – réactions aux textes lus – activités théâtrales – écoute et narration d'histoires – écoute de cassettes audio et vidéo (chansons...) – dictées non structurées (expressions, courtes phrases) – discussions avec l'enseignant ou l'enseignante sur la lecture, l'écriture et les autres activités effectuées en classe	– échanges quotidiens dans la classe • conversations et discussions • questions et réponses • donner et suivre des instructions – présentations (p. ex., démonstrations) – réactions aux textes lus – activités théâtrales – écoute et narration d'histoires – écoute de cassettes audio et vidéo (chansons...) – travaux de groupe structurés – courtes dictées en contexte	– échanges quotidiens dans la classe • conversations et discussions • questions et réponses • donner et suivre des instructions – présentations (p. ex., démonstrations) – réactions aux textes lus – activités théâtrales – écoute et narration d'histoires – écoute de cassettes audio et vidéo (chansons...) – travaux de groupe structurés : participation à titre de leader, secrétaire ou autre – entretien avec l'enseignant ou l'enseignante – courtes dictées en contexte	– échanges quotidiens dans la classe • conversations et discussions • questions et réponses • donner et suivre des instructions – présentations – réactions aux textes lus – activités théâtrales – écoute et narration d'histoires – écoute de cassettes audio et vidéo (chansons...) – travaux de groupe structurés – débats – entretiens avec l'enseignant ou l'enseignante – courtes dictées en contexte	**Activités obligatoires** – échanges quotidiens en classe • travail en groupes de différentes tailles • dramatisation/jeux de rôles/simulation • écoute de matériel authentique et réaction • discussion de groupe : participation à titre de leader et de secrétaire • comptes rendus : projets indépendants, entretiens **Activités facultatives** • musique classique et populaire • conférenciers ou conférencières invités à l'école • débats • excursions • échanges • présentations et rapports sur des recherches culturelles • recherche sur les carrières

Activités de lecture pour les élèves

Maternelle – 3ᵉ année	4ᵉ – 6ᵉ année	7ᵉ – 9ᵉ année	10ᵉ – 12ᵉ année	CPO
Pour lectrices et lecteurs débutants – regarder des livres – lecture partagée (récits à structures répétitives, grands livres, chants, rimes, poèmes, histoires basées sur leur propre expérience, littérature pour enfants) – lecture de pancartes, de tableaux et de messages **Pour les élèves qui savent lire** – lecture indépendante – lecture guidée de courts textes – introduction à divers genres (contes de fées, légendes, poèmes) – lecture à haute voix par l'enseignant ou l'enseignante	– lecture partagée (récits à structures répétitives, chants, rimes, poèmes, littérature pour enfants) – lecture indépendante – lecture guidée de courts textes – lecture d'instructions relatives aux tâches, de règles de jeux, de recettes et ainsi de suite – lecture de textes qui touchent à d'autres disciplines – lecture de textes écrits par d'autres élèves – introduction à divers genres – lecture à haute voix par l'enseignant ou l'enseignante	– lectures intensives dans au moins trois genres • cours intensif : 150 pages • cours d'immersion : 200 pages (minimum) – lectures extensives • cours intensif : 200 pages • cours d'immersion : 300 pages – lecture d'instructions relatives aux tâches, de règles de jeux, de recettes et ainsi de suite – lecture de textes qui touchent à d'autres disciplines – lecture de textes écrits par d'autres élèves	– lectures intensives dans au moins trois genres • cours intensif : 200 pages • cours d'immersion : 300 pages (minimum) – lectures extensives • cours intensif : 250 pages • cours d'immersion : 300 pages – lecture d'instructions relatives aux tâches, de règles de jeux, de recettes et ainsi de suite – lecture de textes qui touchent à d'autres disciplines – lecture de textes écrits par d'autres élèves	**Activités obligatoires** – lectures intensives • cours intensif : 300 pages • cours d'immersion : 400 pages (minimum) – lectures extensives dans au moins trois genres • cours intensif : 300 pages • cours d'immersion : 400 pages – un projet individuel comportant une recherche culturelle **Activités facultatives** – lecture de matériel choisi par l'élève *Critères relatifs au choix de livres* • représentation des divers genres • parité entre les textes canadiens-français (y compris les magazines et les journaux) et les autres textes • pertinence et intérêt pour les élèves (50 pour 100 d'auteurs du XXᵉ siècle) • langage courant • contenu culturel • lien thématique avec d'autres matières étudiées • équilibre avec les études déjà achevées

Activités d'écriture pour les élèves

Maternelle – 3e année	4e – 6e année	7e – 9e année	10e – 12e année	CPO
– travaux d'écriture indépendante • expérimentation; travail au centre d'écriture • rédaction de récits, de poèmes, de lettres • entretiens-bilans sur la rédaction avec l'enseignant ou l'enseignante • corrections mineures d'une composition • initiation à la tenue d'un dossier d'écriture – écriture partagée (en groupes) : résumés d'expériences personnelles; lettres; listes; récits à structures répétitives; histoires simples *Exigence de base* Production d'au moins un texte à publier par trimestre (lorsque les élèves savent écrire)	– écriture indépendante • récits, poèmes, lettres, passages de journal intime, scénarios, rapports • rédaction, révision, correction et publication de compositions • entretiens-bilans sur l'écriture avec les camarades et l'enseignant ou l'enseignante • tenue d'un dossier d'écriture – écriture partagée : résumés d'expériences personnelles; lettres; listes; récits; comptes rendus – discussions sur l'écriture – courtes dictées dans un contexte précis – rédaction de textes touchant d'autres disciplines *Exigence de base* Production d'au moins un texte à publier par trimestre	– écriture indépendante • rédaction, révision, correction et publication de compositions • emploi des techniques d'exposition, de description et de narration, sous diverses formes • entretiens-bilans sur l'écriture avec les camarades et l'enseignant ou l'enseignante • tenue d'un dossier d'écriture – discussions sur l'écriture – courtes dictées dans un contexte précis – rédaction de textes touchant d'autres disciplines *Exigences de base* – cours intensif : publication de trois courts textes (75 à 150 mots) et deux longs textes (200 à 300 mots) par année – cours d'immersion : publication de quatre courts textes (75 à 150 mots) et deux longs textes (300 à 400 mots par année)	– écriture indépendante • rédaction, révision, correction et publication de compositions • emploi des techniques d'exposition, de description et de narration • entretiens-bilans sur l'écriture avec les camarades et l'enseignant ou l'enseignante • tenue d'un dossier d'écriture – discussions sur l'écriture – dictées dans un contexte précis – rédaction de textes touchant d'autres disciplines *Exigences de base* – cours intensif : publication d'au moins cinq courts textes (100 à 200 mots) et trois longs textes (300 à 600 mots) par année – cours d'immersion : publication d'au moins six courts textes (100 à 200 mots) et quatre longs textes (400 à 600 mots) par année	**Activités obligatoires** – exposition, description et narration sous diverses formes (récits d'expériences personnelles, comptes rendus, poèmes, rubriques de journal intime, lettres) – ébauche d'un travail indépendant (cours intensif); un travail indépendant complété (cours d'immersion) – rédaction d'au moins un texte destiné à un public en dehors de l'école *Exigences de base* – cours intensif : publication de six courts textes (100 à 200 mots) et trois longs textes (400 à 600 mots) – cours d'immersion : publication de six courts textes (100 à 200 mots) et quatre longs textes (400 à 600 mots) **Activités facultatives** – révision avec un ou une partenaire – participation aux publications de la classe ou de l'école – tenue d'un journal intime – création de poèmes – composition de livres d'histoires – rédaction de lettres

Les connaissances linguistiques

La composante des connaissances linguistiques dans le programme d'arts du langage a pour objectif d'amener les élèves à connaître et à comprendre les éléments de la structure de la langue dont ils et elles ont besoin pour mieux communiquer.

La sensibilisation à la structure de la langue et aux rapports de la structure avec le sens que l'on veut transmettre permet aux élèves d'utiliser correctement les éléments de la langue qu'ils et elles possèdent déjà et d'apprendre et d'employer avec plus de facilité des expressions nouvelles. Ainsi, la réflexion occasionnelle sur les connaissances linguistiques, dans le contexte d'un programme intégré d'arts du langage, met à la disposition des élèves un instrument supplémentaire pour améliorer leur expression orale et écrite. Cette réflexion leur permet aussi de satisfaire leur curiosité intellectuelle et d'accroître leur confiance en eux.

L'enseignement des aspects formels de la langue doit être planifié en réponse aux besoins de communication des élèves. Il doit être dispensé de façon essentiellement inductive, dans le contexte des activités d'apprentissage en classe.

Les connaissances linguistiques se répartissent dans les catégories suivantes :
- la grammaire;
- le vocabulaire;
- l'aptitude au discours;
- la sensibilisation sociolinguistique.

La grammaire

La grammaire traite de la langue en tant que système. Elle comprend divers éléments, dont la phonologie, la syntaxe et la morphologie. Ces éléments se rapportent au choix et à l'ordre des mots nécessaires pour exprimer le sens d'une façon qui soit compréhensible, à la fois pour la personne qui parle ou qui écrit et pour celle qui entend ou qui lit, ainsi qu'à la prononciation des mots. Les jeunes enfants sont capables d'utiliser la langue correctement et avec une certaine compréhension intuitive des règles sous-jacentes. Ils et elles peuvent saisir, comparer et reprendre les structures de la langue entendue et lue pour les appliquer dans d'autres contextes.

L'étude de la grammaire suivra la croissance des besoins et le développement des aptitudes linguistiques des élèves. En encourageant les élèves à exprimer les notions et à exécuter les fonctions de communication appropriées à leur âge et à leur compétence en français, le personnel enseignant veillera à présenter les structures grammaticales au bon moment et d'une façon qui permette aux élèves d'intégrer les nouvelles connaissances à leur développement linguistique. Le niveau d'abstraction et le degré d'intensité de l'étude de la grammaire pourront varier.

Lorsqu'on veut enseigner la grammaire de façon à répondre aux besoins de communication des élèves, il est difficile de déterminer dans quel ordre présenter les différentes structures. Pour aider les enseignants et les enseignantes à planifier leur programme, l'annexe A du présent document renferme des suggestions concernant l'ordre à suivre pour enseigner les structures grammaticales.

Les habiletés linguistiques dont les élèves auront besoin pour participer à toute la gamme des activités proposées en classe détermineront en partie l'ordre à suivre. Les besoins en ce sens se manifesteront dans le choix spontané des sujets de conversation que feront les élèves et dans les thèmes à l'ordre du jour. D'autres critères orientent l'ordre à suivre pour introduire les structures grammaticales : l'utilité de certaines structures, la fréquence naturelle de leur utilisation et le degré de difficulté qu'elles présentent pour les apprenants et les apprenantes de la langue seconde. À cet égard, l'emploi des genres, caractéristique de la grammaire française, présente souvent des difficultés pour les élèves, et il ne faut jamais cesser d'attirer leur attention sur cet aspect de la langue. Dès le début, il faut enseigner les noms avec l'article. On intégrera ensuite graduellement les adjectifs et les participes au réseau des mots qui doivent s'accorder.

L'observation des points d'interférence entre l'anglais (ou la première langue de l'élève) et le français permet aux enseignants et aux enseignantes de saisir par déduction la difficulté que présentent certaines structures grammaticales. On peut aussi évaluer la complexité intrinsèque d'une structure donnée. Les enseignants et les enseignantes devront distinguer les structures dont une connaissance passive suffira de celles que les élèves doivent pouvoir utiliser par écrit et oralement.

À tous les âges, l'enseignement de la grammaire et de tous les aspects formels de la langue consistera essentiellement à donner aux élèves des occasions d'entendre, de lire et de produire un discours riche et varié, dans le contexte de leurs activités quotidiennes. C'est en effet en parlant et en lisant en classe et en se donnant en exemple par la qualité de leur langue que les enseignants et les enseignantes amèneront naturellement les élèves à produire une langue complexe et à prendre conscience de leur capacité à maîtriser leur propre discours.

À mesure que les élèves grandiront, il faudra multiplier les occasions d'examiner consciemment l'emploi de la grammaire pour mieux communiquer le message. On continuera à susciter ces occasions à la fois dans le contexte du programme et en réponse aux besoins quotidiens de communication des élèves. À mesure que ces besoins deviendront plus complexes, il faudra inciter les élèves à investir davantage d'efforts dans la maîtrise des aspects formels du langage. Cette démarche est particulièrement importante dans les programmes intensifs et d'immersion en français, parce que les élèves inscrits à ces programmes ne peuvent habituellement pas se prévaloir d'un milieu francophone naturel à l'extérieur de la classe pour faire progresser leur apprentissage.

On pourra intégrer naturellement l'enseignement de la prononciation correcte à toutes les activités orales. C'est le contact fréquent avec le bon français – que ce soit le discours de l'enseignant ou de l'enseignante, le matériel sonore et visuel ou les personnes invitées en classe – qui donnera aux élèves l'occasion d'apprendre et d'employer une bonne prononciation.

Le vocabulaire

L'apprentissage du vocabulaire, comme celui de la grammaire, est fonction de la fréquence du contact et de l'utilisation. L'usage que les enseignants et les enseignantes font du vocabulaire dans toutes les activités linguistiques intégrées devrait correspondre à l'usage naturel parmi les francophones, tout en répondant aux besoins et aux problèmes particuliers des apprenants et des apprenantes d'une langue seconde. On peut encourager les élèves à acquérir un vocabulaire qui corresponde à toutes les matières et activités scolaires ainsi qu'à leurs intérêts personnels à l'extérieur de l'école.

La présentation du vocabulaire répond aux critères suivants :

- l'utilité par rapport aux besoins des élèves (termes génériques);
- la fréquence de l'usage naturel (vocabulaire concret quotidien);
- la difficulté;
- les possibilités d'illustrer le mot par des images ou de façon concrète;
- la variété et l'équilibre;
- la pertinence par rapport aux autres matières scolaires et aux expériences extra-scolaires.

Le personnel enseignant se demandera peut-être quelle variante de français il devrait enseigner. Lorsqu'il existe des différences entre les termes utilisés au Canada et ceux qu'on utilise dans les autres pays francophones, il est souvent utile de mettre les élèves au courant de ces différences d'usage. S'il faut faire un choix quant au terme à enseigner, on donnera la priorité au vocabulaire canadien, celui qui sera probablement le plus utile aux élèves. Il faut aussi enseigner le vocabulaire qui dénomme les phénomènes uniquement canadiens, par exemple, *dépanneur*, *poudrerie*.

En plus d'enseigner le vocabulaire précis en rapport avec certains thèmes, on présentera des termes génériques comme *une personne*, *un objet*, *un lieu*, *un appareil*, *un endroit*, et des verbes comme *se trouver*, *employer*, *servir à*, ainsi que des prépositions et des pronoms relatifs; ce vocabulaire général aidera les élèves à faire des paraphrases et à se faire comprendre à défaut de connaître le mot juste. En outre, les élèves ont besoin d'apprendre les structures utiles pour former des mots, notamment les préfixes comme *re-* et les suffixes comme *-ment*.

Certains éléments de la grammaire ont des rapports étroits avec le vocabulaire. Il faut les enseigner dans un contexte et non de façon isolée. On trouvera ci-dessous quelques exemples qui aideront les élèves à enrichir leur

vocabulaire. Certains présenteront plus de difficultés que d'autres.

- les noms qui varient en fonction du genre : *le caissier, la caissière, le vendeur, la vendeuse*
- les adjectifs irréguliers : *beau, belle, bel*
- les accords : adjectifs, verbes, pronoms
- les chiffres : ordinaux, cardinaux
- les adverbes, les prépositions et les conjonctions
- les interjections
- les abréviations
- les homonymes :
  peu / peux / peut
  on / ont
  a / à
  sont / son
  ou / où
  m'a / ma
  t'a / ta
  l'a / la
  ses / ces
  non / n'ont
  dent / dans / d'en
  sept / cet / cette
  s'est / sait / sais / c'est
  mais / met
  sans / s'en / cent / sang
  se / ce
  ni / n'y / nid

On trouvera à l'annexe B un résumé des champs de vocabulaire qui seront les plus utiles à la plupart des élèves des programmes intensifs et d'immersion, au cours de leurs études.

L'aptitude au discours

On appelle aptitude au discours l'aptitude à combiner les formes et à transmettre le sens de façon à produire un texte oral ou écrit. Pour communiquer d'une façon compréhensible pour les autres que ce soit oralement ou par écrit, on doit relier les mots, les phrases et les paragraphes conformément à certaines conventions. C'est le respect de ces conventions qui assure la cohérence, sur le plan du sens, et la cohésion, sur le plan de la forme.

De façon générale, c'est en participant fréquemment à des échanges oraux et écrits significatifs que l'on prend conscience des conventions qui entrent en jeu quand on veut introduire, soutenir et conclure le discours. Les élèves plus âgés pourront tirer profit des occasions qui leur seront offertes d'appliquer consciemment, de façon appropriée et créative, leur connaissance des structures de la langue et du vocabulaire dans des travaux oraux et écrits. La capacité de bien choisir des pronoms, des conjonctions, des synonymes et diverses structures, par exemple, afin de créer l'effet approprié ou désiré constitue un élément important de l'aptitude au discours.

La sensibilisation sociolinguistique

L'aptitude à choisir le niveau de langue approprié dans un contexte donné dépend de la compréhension et de la connaissance du milieu social et culturel où la communication a lieu. La sensibilisation sociolinguistique fait donc partie des connaissances linguistiques. Les élèves ont besoin de comprendre que la communication est un processus dynamique : on ne cesse de faire des choix dans son répertoire d'éléments linguistiques. Ces choix sont fonction de la nature de l'idée ou du sentiment à communiquer, de la raison d'être de la communication, du contexte dans lequel elle se produit et de l'auditoire qu'elle vise. Même les jeunes enfants se rendent compte qu'ils et elles adaptent leur niveau de langue à leur auditoire, qu'ils et elles s'adressent aux amis de leur âge autrement qu'à leurs parents, au personnel enseignant ou aux personnes plus âgées.

À mesure que les élèves progresseront dans leurs études, ils et elles auront de plus en plus d'occasions de prendre conscience des niveaux de langue qu'ils et elles entendent ou lisent et d'améliorer leur propre aptitude à varier et à enrichir leur usage de la langue. Des éléments comme le *vous* ou le conditionnel de politesse peuvent être enseignés et mis en pratique dans des contextes qui reflètent l'emploi réel et contemporain de la langue.

La sensibilisation sociolinguistique est liée de près à la sensibilisation à l'apprentissage linguistique (voir la page 19), l'une et l'autre portant sur le rôle du langage dans les interactions sociales.

L'initiation à la culture

La langue reflète étroitement les valeurs, les manières d'être et les coutumes de la culture dans laquelle elle prend racine. Plus les élèves approfondiront leur compréhension et leur appréciation du contexte culturel, plus ils et elles amélioreront la qualité de leurs communications avec leurs interlocuteurs et interlocutrices francophones. À mesure que progressera leur étude du français, ils et elles devraient prendre davantage conscience de la variété des cultures francophones au Canada et dans le monde. Les programmes intensifs et d'immersion en français ont pour objet d'amener les élèves à comprendre et apprécier les francophones et leurs cultures, sans les détourner d'aucune façon de leur propre culture et de leur langue d'origine.

Le terme *culture* peut être pris dans deux sens. Il y a la définition sociale : la culture en ce sens est une combinaison des éléments de la vie que partagent les membres d'une communauté, notamment la langue, l'art, l'histoire, les coutumes sociales, les traditions, les valeurs et le milieu physique. Utilisé de façon plus étroite, le terme peut désigner seulement les grands événements de la vie artistique et historique d'un peuple. Bien que le programme d'arts du langage puisse englober les deux aspects de la culture, c'est sur la culture dans son acception sociale, la façon dont les gens vivent, qu'il faut insister. L'utilisation et le développement de la langue constituent un aspect de la culture dans ce sens, car ils reflètent les manières d'être et les valeurs du groupe linguistique. L'aptitude à parler une langue comprend la connaissance du contexte social dans lequel elle est utilisée.

Les sujets à étudier dans le cadre de la composante culturelle seront choisis en fonction des intérêts, de l'expérience et des lectures du personnel enseignant et des élèves. On utilisera avec profit la matière offerte par les médias et les autres disciplines du programme d'études.

Les sujets suivants pourront faire partie de la composante culturelle :
- les coutumes;
- les activités de loisirs;
- les arts;
- les médias;
- les relations familiales;
- les aliments et les boissons;
- les vêtements et les possessions;
- la géographie et l'environnement;
- les modes de vie;
- l'éducation;
- la science et la technologie;
- les institutions publiques.

Certains de ces sujets sont développés plus en détail à l'annexe C, où l'on donne des suggestions sur la façon dont les thèmes peuvent être introduits dans les différentes années, en fonction de l'âge et des intérêts des élèves. C'est lorsque l'on pourra faire des comparaisons objectives avec la propre culture des élèves et que l'on pourra identifier les similitudes et les différences, sans porter de jugements de valeur, que les informations sur les cultures francophones auront le plus de sens pour les élèves de tous les âges.

Les critères suivants aideront le personnel enseignant à planifier des activités culturelles exemptes de préjugés et de stéréotypes.

Pertinence. L'activité accroît-elle la compréhension de la culture ou des cultures? Contribue-t-elle à en présenter une image positive? Cette présentation aurait-elle le soutien des membres des communautés francophones?

Exactitude. L'activité donne-t-elle une image exacte de la culture? Peut-on se procurer des références qui permettent d'établir l'exactitude de ce qui est proposé?

Actualité de l'information. L'activité correspond-elle à la situation contemporaine? Ces valeurs ou ces coutumes font-elles toujours partie du mode de vie actuel des communautés francophones étudiées?

Absence de stéréotypes. L'activité présente-t-elle les caractéristiques universelles de la condition humaine ou insiste-t-elle sur les manifestations culturelles particulières? L'activité évite-t-elle de créer des stéréotypes ou de renforcer les stéréotypes sur les francophones? Les membres de la communauté francophone sont-ils présentés comme des personnes réelles avec des traits de caractère personnels?

Accès aux ressources. Dispose-t-on des ressources de base (matériel et personnel) pour mener l'activité?

Adaptation au niveau des élèves. L'activité est-elle adaptée au niveau de compétence et de compréhension des élèves?

Rapport avec les objectifs du programme d'études. Dans quelle mesure l'activité fournit-elle des occasions de satisfaire aux objectifs de la composante culturelle du programme?

La sensibilisation à l'apprentissage linguistique

Cette composante regroupe les expériences qui aideront les élèves à prendre conscience des processus qui entrent en jeu lors de l'apprentissage et de l'utilisation du langage, de la nature du langage et de son rôle dans la vie humaine. Ces expériences dépassent l'apprentissage d'une langue particulière et sont donc appelées *métalinguistiques*. La composante a pour objet d'amener les élèves à poser des questions et à réfléchir sur la nature du langage.

La prise de conscience métalinguistique sera le plus souvent le résultat de la réflexion de l'apprenant ou de l'apprenante sur la langue et sur l'apprentissage linguistique. Cette réflexion est généralement amorcée par l'enseignant ou l'enseignante, mais exige une participation active de l'élève. À cette fin, les participants et les participantes devront graduellement accroître leur connaissance des mots et des phrases nécessaires pour parler du langage.

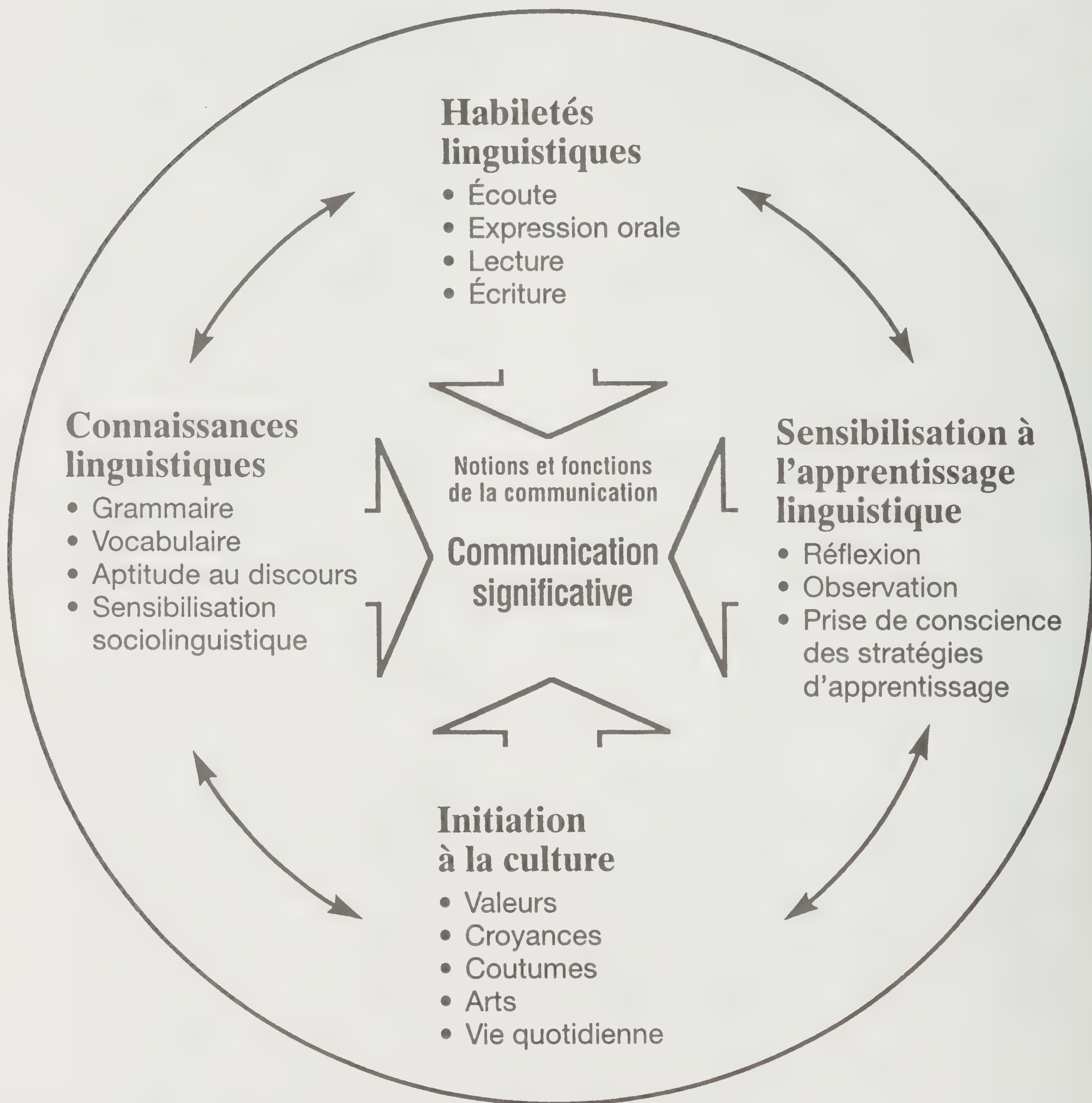
Pour susciter ce genre de réflexion, le personnel enseignant posera des questions qui porteront les élèves à réfléchir sur la communication, le langage et leur propre apprentissage linguistique, et aussi à s'exprimer à ce sujet. Les efforts que déploient les élèves pour organiser et exprimer leurs réflexions en ce sens, qu'il s'agisse du processus de l'apprentissage ou de la matière à apprendre, constituent une expérience fructueuse et, en plus, fournissent des données qui peuvent éclairer le personnel enseignant. Les élèves pourront faire une mise au point de leurs découvertes et les communiquer à leurs camarades en discutant des sujets suivants :

- leur expérience personnelle de l'apprentissage d'une langue;
- les choses qu'ils et elles ont apprises ou mieux comprises à l'issue d'une activité d'apprentissage en classe;
- les stratégies et les processus qui entrent en jeu dans le cadre de la communication orale, de la lecture et de l'écriture;
- la façon dont fonctionne le langage;
- la façon dont les gens apprennent les langues;
- certains aspects de la langue française;
- les similitudes et les différences entre le français et l'anglais;
- les difficultés auxquelles ils et elles se heurtent dans l'apprentissage et l'emploi du français et les stratégies qu'ils et elles utilisent pour les surmonter;
- les autres langues parlées dans la classe et dans le monde;
- les bénéfices que procure l'apprentissage du français comme langue seconde.

On trouvera à l'annexe D du présent document des suggestions de sujets d'étude et d'activités qui faciliteront la planification d'expériences adaptées à l'âge, aux antécédents et aux intérêts des élèves. Ces sujets d'étude se répartissent en quatre grandes catégories :

- le langage comme moyen de communication;
- le processus d'apprentissage d'une langue;
- la structure du langage;
- la variété et l'évolution du langage.

Dans un programme interdisciplinaire, on pourra intégrer ces activités aux programmes d'anglais, d'anglais langue seconde, de langues autochtones, de langues d'origine, d'études classiques et de langues internationales.


Habiletés linguistiques
• Écoute
• Expression orale
• Lecture
• Écriture
Connaissances linguistiques
• Grammaire
• Vocabulaire
• Aptitude au discours
• Sensibilisation sociolinguistique
Notions et fonctions de la communication
Communication significative
Sensibilisation à l'apprentissage linguistique
• Réflexion
• Observation
• Prise de conscience des stratégies d'apprentissage
Initiation à la culture
• Valeurs
• Croyances
• Coutumes
• Arts
• Vie quotidienne

MÉTHODOLOGIE : CONSIDÉRATIONS D'ORDRE GÉNÉRAL

La méthodologie utilisée dans les programmes intensifs et d'immersion en français, conformément aux principes de l'apprentissage linguistique en général et de l'apprentissage d'une langue seconde en particulier, s'appuie sur des expériences qui favorisent le développement intellectuel, social, physique et affectif de chaque élève. Les enseignants et les enseignantes des programmes intensifs et d'immersion créeront un milieu francophone riche où les élèves seront encouragés à communiquer les idées et les sentiments qui ont de l'importance pour eux. À mesure que progressera le programme, toutes les composantes pourront être intégrées dans le cadre d'expériences d'apprentissage appropriées à l'âge et au niveau de développement des élèves.

Ce premier chapitre sur la méthodologie porte sur des éléments et des aspects qui permettent d'enrichir l'expérience d'apprentissage des élèves, au nombre desquels le recours à des activités linguistiques intégrées revêt une importance toute particulière.

Les activités linguistiques intégrées

Les activités linguistiques intégrées ont pour principal objectif la communication significative. Elles devraient donc correspondre aux besoins, aux intérêts et aux styles d'apprentissage des élèves et créer un équilibre entre les expériences amorcées ou dirigées par les élèves et les expériences amorcées ou dirigées par le personnel enseignant. Elles fournissent des occasions continues de pratiquer la langue à des fins utiles et tirent parti de toutes les activités de l'école et de la classe qui s'y prêtent, pour en faire des expériences d'apprentissage linguistique. Le personnel enseignant mettra à

profit ses propres capacités et intérêts ainsi que ceux des élèves, en planifiant et en élaborant les activités.

En pratique, les activités linguistiques intégrées combinent de façon équilibrée les différentes composantes du programme – habiletés linguistiques, connaissances linguistiques, initiation à la culture et sensibilisation à l'apprentissage linguistique – en fonction du niveau de développement des élèves. Les quatre habiletés linguistiques – l'écoute, l'expression orale, la lecture et l'écriture – figureront dans ces activités selon une combinaison équilibrée qui respecte leur nature interdépendante.

Ces activités linguistiques ont aussi l'avantage de pouvoir s'intégrer aux autres matières scolaires. Dans les programmes intensifs et d'immersion en français des écoles élémentaires, les arts du langage seront intégrés à d'autres matières du programme d'études comme les mathématiques, les sciences de l'environnement et les arts. Dans les écoles secondaires, les thèmes interdisciplinaires ajouteront une dimension importante au programme.

La lecture, l'écriture, l'écoute et l'expression orale sont des habiletés déployées par les élèves, le plus souvent en combinaison, aux fins d'exploration et d'élargissement de leur aptitude à réfléchir, à apprendre et à communiquer. Leur niveau de compétence à l'égard de ces habiletés détermine en grande partie leur réussite dans toutes les matières scolaires. Pour cette raison, dans le programme idéal de français intensif ou d'immersion en français, les élèves ont quotidiennement l'occasion de s'entraîner à exprimer leurs idées et à interpréter les idées des autres.

Étant donné que les élèves n'auront pas tous et toutes l'occasion de rencontrer des francophones à l'extérieur de la classe, le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante du programme d'immersion en français en tant que modèle linguistique est crucial. Il ou elle doit parler la langue de façon naturelle et spontanée, tout en l'adaptant à l'âge et au bagage linguistique des élèves. C'est son enthousiasme et son utilisation continuelle de la langue, dans le contexte d'activités intéressantes et pertinentes pour les élèves et adaptées à leur niveau de compétence linguistique, qui donneront aux élèves envie de communiquer en français.

Il est important que les enseignants et les enseignantes ne s'imposent pas trop sur le plan de l'expression orale et des prises de décision, et qu'ils et elles encouragent les élèves à participer à la planification et à la mise en œuvre du programme. Les enseignants et les enseignantes doivent avant tout stimuler chez chaque élève le désir et la fierté d'apprendre. Cet encouragement à la responsabilité individuelle et à l'auto-motivation est important dans tous les cycles d'enseignement. Avec les élèves plus âgés, c'est la clé de la réalisation du potentiel linguistique et du renversement de la tendance à perpétuer les erreurs.

L'approche thématique

Une formule thématique peut faciliter l'organisation d'activités linguistiques intégrées dont l'objectif principal consiste à rendre la communication significatrice. Elle peut servir à incorporer les composantes des arts du langage au contenu d'autres matières, à condition que l'on dispose du matériel nécessaire et que le thème proposé rejoigne les intérêts personnels des élèves.

L'approche thématique permettra aux élèves d'étudier un sujet qui les intéresse, tout en développant diverses habiletés intellectuelles et linguistiques. On peut y avoir recours dans le programme d'arts du langage (en anglais comme en français) et dans d'autres disciplines.

Les thèmes peuvent provenir de diverses sources : il peut s'agir des intérêts et des activités de loisirs des élèves, de leurs lectures approfondies, d'études culturelles et de sujets étudiés dans d'autres matières.

Dans les programmes intensifs et d'immersion, l'apprentissage linguistique a lieu non seulement dans le programme d'arts du langage, mais dans toutes les matières enseignées en français. Des thèmes communs à plusieurs disciplines à l'élémentaire et au secondaire ajoutent au programme une dimension intéressante et reflètent les rapports complexes entre les disciplines dans la vie réelle. Voici des critères à utiliser pour le choix des thèmes :

- Le thème doit présenter une utilité et susciter l'intérêt des élèves, conformément à leur âge et à leur apprentissage antérieur. L'application de ce critère permet de s'assurer que les élèves désirent sincèrement communiquer leurs idées et leurs impressions sur un sujet, et qu'ils et elles peuvent faire appel à leur propre

expérience. Le recours au langage pour analyser ses expériences développe les aptitudes linguistiques et contribue au développement intellectuel en général.

- Le thème doit avoir une valeur inhérente. Il faut réaliser un équilibre entre les sujets issus des intérêts personnels des élèves ou des sujets d'actualité, d'une part, et ceux qui découlent de l'étude de divers types d'écrits et de différents aspects de la culture francophone, d'autre part. Les thèmes traités au cours d'une année donnée doivent aboutir à une exploration harmonieuse de sujets qui présentent de l'intérêt pour les élèves.
- Il faut pouvoir compter sur des ressources abondantes et variées pour pouvoir mener une exploration riche et suffisamment large du sujet.

Chaque thème doit se concrétiser par une série d'activités d'apprentissage mettant en jeu toutes les compétences linguistiques pour aboutir à une communication efficace. Voici les étapes à suivre lorsqu'on adopte une approche thématique :

1. ***Choix du thème.*** Il peut être effectué par les élèves, par les élèves avec l'aide de l'enseignant ou l'enseignante ou par l'enseignant ou l'enseignante personnellement. L'enseignant ou l'enseignante choisit le thème général suivant les ressources existantes, mais les élèves doivent être autorisés à en sélectionner les aspects qu'ils et elles approfondiront.

2. ***Remue-méninges pour recueillir des idées.*** Les élèves lancent pêle-mêle des idées apparentées au thème choisi. L'enseignant ou l'enseignante doit les inciter à faire de nouvelles suggestions rattachées au thème. Toutes les idées sont acceptées au départ et on les inscrit sans ordre particulier sur le tableau à craie ou sur du papier grand format.

3. ***Classification des idées et détermination des questions à étudier.*** Les élèves et l'enseignant ou l'enseignante classent les idées par catégories. On choisit les principales questions à étudier ainsi que les points à approfondir, d'après les champs d'intérêt des élèves, les objectifs de l'enseignant ou l'enseignante et les ressources disponibles.

4. ***Clarification des objectifs.*** À partir de cette classification, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves se fixent des objectifs, qui sont ensuite clarifiés et expliqués pour les différentes parties de l'étude thématique. Les objectifs porteront sur le contenu et le langage de la question à traiter. Les méthodes utilisées pour évaluer chaque objectif seront expliquées par l'enseignant ou l'enseignante.

5. ***Sélection et planification des activités d'apprentissage.*** Les activités choisies et le temps qu'on leur consacrera varieront suivant le thème adopté, les objectifs de l'enseignant ou l'enseignante et des élèves, les ressources disponibles, l'année d'études et l'effectif de la classe, les réactions des élèves, et beaucoup d'autres conditions propres à chaque classe. Dans le choix des activités, il faut néanmoins tenir compte d'un certain nombre de facteurs. On doit d'abord réaliser l'équilibre entre les travaux personnels et ceux qui sont exécutés en groupes restreints ou plus larges, et entre les travaux centrés sur les élèves et ceux qui sont centrés sur l'enseignant ou l'enseignante. Ensuite, le choix des activités doit accorder de l'importance à la communication d'idées et d'opinions liées au thème, sans négliger les activités axées sur la connaissance de la langue. Enfin, les compétences linguistiques doivent être judicieusement réparties dans chaque ensemble d'activités. Les tableaux aux pages 25 et 26 indiquent des manières d'intégrer l'étude des structures linguistiques aux expériences énumérées aux pages 12, 13 et 14 de ce guide pédagogique.

   En planifiant des activités, l'enseignant ou l'enseignante réglera, autant que possible avec la participation des élèves, les aspects suivants :
   - le contenu et la portée de chaque activité;
   - l'aménagement de la salle de classe pour chaque activité (organisation matérielle, secteurs pour les activités individuelles ou en groupes [restreints ou plus larges]);
   - la durée de chaque activité;
   - les ressources à y affecter : documents écrits, audiovisuels et concrets; conférenciers ou conférencières de l'extérieur; matériel recueilli lors des excursions (visites à des installations et des centres de ressources);
   - le plan de travail de chaque élève ou de chaque groupe;
   - les listes de contrôle à utiliser par les élèves ou par l'enseignant ou l'enseignante pour chaque activité;
   - le genre et le volume de travail à présenter au moment de l'évaluation.

6. ***Élaboration du vocabulaire.*** Cette étape varie en importance suivant l'année d'études et le cycle d'enseignement. L'enseignant ou l'enseignante et les élèves relèveront le vocabulaire connu ou nouveau qui se rattache au thème proprement dit et à la gestion des activités envisagées (par exemple, les termes et les phrases utilisés pour diriger une discussion en petits groupes). On peut confectionner des minidictionnaires personnels ou collectifs portant sur un même thème.

7. ***Évaluation des activités.*** Pour chaque activité, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves remplissent une fiche d'observations en vue de l'évaluation.

Un programme intégré d'arts du langage en français a toutes les chances de réussir à condition que les enseignants et les enseignantes s'épaulent et travaillent en étroite collaboration avec l'enseignant-bibliothécaire ou l'enseignante-bibliothécaire pour planifier, présenter et évaluer le programme.

Les tableaux des pages suivantes donnent des indications quant au traitement de certains sujets d'intérêt général, selon l'année d'études, lorsqu'on adopte une approche thématique.

Traitement d'un thème suivant l'année d'études

Exemple : Amitié et fidélité

Jardin d'enfants – 3ᵉ année
- l'amitié et la fidélité
  - envers la famille (parents, frères et sœurs, cousins, grands-parents)
  - envers les gardiennes et gardiens
  - envers les animaux favoris
  - envers les voisins
- l'attachement aux jouets «spéciaux»
- les relations
  - avec les enseignants ou enseignantes
  - avec les auxiliaires dans la collectivité

4ᵉ – 6ᵉ année
- l'amitié et la fidélité
  - envers les camarades d'école
  - envers d'autres ami(e)s
  - envers les membres de l'équipe
  - envers les correspondants et correspondantes
- les problèmes et les défis
  - déménager et se faire de nouveaux amis et de nouvelles amies
  - se sentir exclu(e)
- l'établissement de liens de fidélité dans des familles reconstituées et après des séparations familiales

7ᵉ – 9ᵉ année
- les couples
- la fréquentation
- les cliques
- les problèmes et les défis
  - la solitude
- l'attachement à l'école ou l'esprit d'équipe
- les responsabilités
  - à la maison
  - à l'école
  - au travail
- le bénévolat

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- la fidélité envers soi-même
- le patriotisme
- les engagements
  - l'entraînement d'athlètes plus jeunes
  - les cours particuliers
- les affiliations
  - les clubs
  - les partis politiques
- les relations avec ses ami(e)s et d'autres personnes
- le mariage et la famille
- le décès de membres de la famille ou d'ami(e)s

Exemple : Le consommateurisme

Jardin d'enfants – 3ᵉ année
- les magasins
- les achats
- les magasins spécialisés : où trouver des articles particuliers
- l'argent/les nombres
- les objets personnels favoris
  - jouets
  - livres
- les achats préférés
  - les cadeaux
  - les gâteries

4ᵉ – 6ᵉ année
- l'argent et l'argent de poche
- les objets personnels favoris
  - équipement de sports
  - vêtements
  - souvenirs
- les dépenses courantes
  - distractions
  - repas rapides
- les magasins et boutiques préférés
  - restaurants-minute

7ᵉ – 9ᵉ année
- la publicité
- les achats d'objets de première nécessité et de luxe
- les engouements et la mode
- l'influence des camarades en matière de mode et d'achats
- la consommation et l'économie : importations et exportations

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- le crédit et les banques
- l'économie et les questions économiques
  - l'inflation
- le matérialisme : les valeurs canadiennes par rapport à celles des autres pays
- incidence des valeurs sur les caractéristiques des produits que l'on trouve sur le marché (p. ex., l'obsolescence planifiée)
- la planification financière personnelle à long terme

L'amitié et la fidélité : Exemple d'un thème pour le cycle moyen

Les camarades d'école	Les amis et amies	Les membres de l'équipe	Correspondants et correspondantes	Déménager/ trouver de nouvelles amies et nouveaux amis	Se sentir exclu(e)	Les familles reconstituées/ La séparation
– participer aux activités avec les camarades d'école • activités de classe • projets de l'école • jeux et autres activités pendant la récréation • activités après les classes • visites chez un ou une camarade pour passer la nuit	– partager des passe-temps – être membre de différentes sortes de club – participer à des activités après l'école – assister aux événements spéciaux – passer du temps ensemble en colonie de vacances ou au chalet	– participer aux sports – vivre des expériences en commun • gagner et perdre • montrer son uniforme et d'autres symboles – examiner ses attitudes envers les autres membres de l'équipe • la coopération • l'engagement • le culte du héros	– échanger des lettres et des cassettes – faire la connaissance d'autres pays – faire la connaissance d'autres coutumes – assembler les souvenirs et autres objets échangés au cours de la correspondance	– dire ses adieux avant de partir – s'habituer à la nouvelle maison – entrer à la nouvelle école – s'intégrer à la vie sociale • faire des connaissances • se faire accepter par les autres – accueillir les nouveaux et nouvelles	– examiner les raisons pour lesquelles on se sent exclu(e) • la timidité • un handicap • l'origine raciale • la religion • le manque d'argent – se sentir seul(e)	– l'expérience du divorce – faire des choix difficiles – apprendre à vivre avec les autres enfants de la famille reconstituée – vivre dans deux maisons (celle de sa mère et celle de son père)

Le consommateurisme : Exemple d'un thème pour le cycle supérieur

Le crédit et les banques	L'économie	L'inflation	Les valeurs canadiennes	L'obsolescence planifiée	La planification financière personnelle à long terme
– les cartes de crédit – les dettes – la cote du crédit (ou de solvabilité) – les opérations bancaires – l'épargne	– importations – exportations – les monnaies – les travailleurs et travailleuses – le chômage	– définitions et explications • le pouvoir d'achat • le coût de la vie • l'approvisionnement et la demande • exemples spécifiques d'inflation : le marché immobilier	– les valeurs se rapportant au mode de vie – les valeurs se rapportant à la propriété • l'argent • les biens immobiliers • les possessions personnelles – les attitudes envers l'épargne et la dépense	– la prolifération de produits jetables – l'obsolescence planifiée par rapport aux achats coûteux • voitures • produits électroniques – la mode – les passades	– l'investissement – les achats spontanés – se méfier des «coûts cachés» – se fixer des objectifs sur le plan des finances

Le groupement des élèves

Pour planifier des expériences linguistiques intégrées, on procédera à divers regroupements; il est préférable que certains travaux soient exécutés par toute la classe, et d'autres par de petits groupes d'élèves ou à deux. Les échanges interpersonnels permettent aux élèves d'employer le français pour clarifier leurs idées, transmettre leurs connaissances et rendre leurs expériences d'apprentissage enrichissantes.

L'ensemble de la classe

En organisant des activités pratiquées par toute la classe, on donne aux élèves la possibilité de développer un esprit de solidarité et un sentiment d'appartenance au groupe, et d'apprendre à se comporter en société et à être responsables de leur propre apprentissage et de celui de leurs camarades.

Cette méthode de groupement peut être utile :
- pour se concentrer sur une matière ou une tâche commune (par exemple, l'étude d'un texte littéraire ou l'introduction d'un thème, d'une notion ou d'une habileté);
- pour examiner les idées et opinions de la classe (par le biais de débats, de séances de remue-méninges, de prises de décision collectives) et ainsi de suite;
- pour réaliser des activités dont tout le monde puisse profiter en même temps (participer à des chansons mimées, des jeux et des excursions; regarder des films; et écouter l'enseignant ou l'enseignante lire à haute voix);
- pour faire des présentations des travaux d'élèves (dramatisations, lectures de compositions);
- pour accomplir des tâches permettant à chaque participant ou participante de servir de modèle à ses camarades et de les motiver (lecture et écriture soutenues).

Les petits groupes

Principaux avantages

La constitution de petits groupes d'élèves offre de nombreux avantages dans une classe de langue seconde, car l'enseignant ou l'enseignante peut ainsi :
- permettre aux élèves d'utiliser leurs talents d'expression;
- encourager les élèves à communiquer spontanément;
- travailler plus fréquemment et avec plus d'efficacité avec un ou une élève en particulier;
- permettre aux élèves de travailler de façon plus approfondie des questions ou des éléments linguistiques qui posent des problèmes;
- aider ceux ou celles qui hésitent à participer à des activités pratiquées par toute la classe à prendre plus d'assurance;
- donner aux élèves des moyens accrus de pratiquer les conventions sociales (demandes de renseignements, échanges d'opinions, remerciements);
- offrir aux élèves plus de possibilités d'apprentissage pratique;
- faciliter l'intégration des élèves qui ont des besoins particuliers;
- diriger plus efficacement des classes à niveaux multiples;
- réagir à différents styles d'apprentissage.

Du point de vue de l'élève, le travail en petits groupes présente plusieurs avantages. Par exemple, il lui fournit :
- des occasions plus fréquentes d'établir des relations harmonieuses avec ses camarades et l'enseignant ou l'enseignante;
- le moyen de perfectionner ses aptitudes à la vie sociale en exécutant des tâches en groupes;
- des occasions d'acquérir plus de respect de soi et d'apprendre à se soucier davantage des autres;
- la possibilité d'être responsable de son propre apprentissage.

Tâches à confier à de petits groupes

La constitution de groupes restreints est recommandée :
- pour exécuter des tâches portant sur différents aspects du même matériel, ou dont le degré de difficulté varie;
- pour partager un intérêt particulier au moyen de l'écriture ou de la lecture et pour l'approfondir;
- pour entreprendre des recherches sur un sujet ou préparer un travail à présenter à toute la classe sous diverses formes (débats, dramatisations...);
- pour faire du remue-méninges afin de suggérer des réponses possibles à des questions, ou des solutions de rechange et leurs conséquences;
- pour élaborer des questions à propos d'un sujet;
- pour comparer des points de vue;
- pour examiner des stratégies et s'en servir pour résoudre un problème.

Lignes directrices et consignes

Les petits groupes peuvent être constitués soit par les élèves, soit par l'enseignant ou l'enseignante selon l'année d'études, la capacité des élèves à participer aux activités de groupe et la nature de la tâche à accomplir. Les groupes de quatre à six membres possédant des aptitudes différentes sont ceux qui obtiennent les meilleurs résultats et, comme les groupes de deux, ils conviennent tout particulièrement à une classe de langue seconde. Les élèves apprennent en parlant et mettent en pratique des aptitudes au travail en commun en accomplissant une tâche ensemble. Ainsi, ils et elles sont encouragés à travailler en commun et assument des responsabilités, individuellement et collectivement. Le travail de groupe leur permet d'acquérir beaucoup plus de connaissances qu'en travaillant seuls.

Il existe de nombreux types de petits groupes d'études coopératives : les groupes informels, les groupes de base, les groupes combinés, les groupes reconstitués, et ainsi de suite. Les enseignants et les enseignantes doivent définir le type ou la combinaison de groupes qui permet le mieux d'atteindre certains objectifs d'apprentissage. La planification des travaux à exécuter en groupes demandera beaucoup moins de temps si plusieurs enseignants et enseignantes élaborent ensemble le matériel et les instruments d'évaluation à utiliser. En mettant le processus en route, il faut :
- préciser les consignes à suivre;
- fixer des délais précis d'exécution des activités de groupe (par exemple, cinq minutes, trois jours);
- s'entretenir avec les élèves du rôle et des responsabilités des chefs de groupe, des rapporteurs ou rapporteuses et des participants et participantes;
- prévoir au départ des tâches d'exécution rapide qui soient précises et d'une utilité immédiate;
- fournir aux élèves le vocabulaire nécessaire en ce qui concerne la nature de la tâche et le fonctionnement du groupe;
- intervenir dans les groupes et encourager la discussion, au besoin;
- suivre et évaluer les progrès de chaque groupe;
- élaborer des stratégies pour assurer que tous et toutes parlent français dans chaque groupe;
- préparer toutes sortes d'activités d'écoute, d'expression orale, de lecture et d'écriture;
- concevoir des tâches qui ne puissent être réalisées qu'en mettant les efforts en commun;
- évaluer avec les élèves le travail réalisé en petits groupes.

Cette formule sera efficace si l'on élabore des consignes à suivre pour que chaque type de groupe puisse fonctionner harmonieusement. Ces consignes peuvent se formuler ainsi :
- afficher la liste des membres des différents groupes, les heures de réunion et l'emplacement réservé à chaque groupe;
- désigner des chefs de groupe pour exécuter des tâches précises : installer l'équipement d'avance, notamment le matériel audiovisuel, et s'occuper de la répartition du matériel et de la remise des travaux;
- désigner des secrétaires et des rapporteurs ou rapporteuses;
- préparer le matériel de la journée et le poser près du poste de travail de chaque groupe;
- adopter une méthode pour indiquer aux élèves quand ils et elles doivent passer à une autre activité ou recommencer à travailler tous ensemble;
- afficher les délais.

À mesure que les élèves s'habitueront à travailler en groupes, ils et elles se chargeront d'appliquer ces consignes, de définir de nouveaux besoins et de trouver des manières de les satisfaire.

En évaluant le travail accompli en groupes, il faut toujours tenir compte du processus, du contenu et du langage, et il faudrait expliquer cette approche aux élèves. Les élèves doivent être bien conscients que l'on tiendra compte dans l'évaluation définitive de leur contribution aux activités du groupe, de la tâche qu'ils ou elles ont accomplie et de leur usage du français. Évaluer à la fois l'apport de chaque personne et le travail réalisé par l'ensemble du groupe est un bon moyen de s'assurer de la participation de tous et de toutes.

Les élèves peuvent aussi contribuer à préparer et à effectuer l'évaluation. Ils et elles peuvent aider l'enseignant ou l'enseignante à définir les critères servant à apprécier la qualité du produit final ou la contribution au processus.

Le travail à deux

Les groupes de deux constituent la solution la plus simple et la plus fréquente. Cette formule se prête bien aux classes de langue seconde.

Le jumelage d'élèves convient particulièrement à des activités qui consistent entre autres :
- à poser des questions oralement et à y répondre;
- à préparer ou à apprendre des dialogues et des sketches;
- à pratiquer des jeux de société;
- à mener des interviews et des jeux de rôles;
- à réaliser des projets qui se font mieux à deux ou à plusieurs;
- à relire et à mettre au point le devoir d'un ou d'une camarade;
- à partager des points de vue sur une lecture.

Le travail autonome

Cette méthode pédagogique reconnaît et favorise l'acquisition de compétences et de connaissances selon un rythme personnel. Elle donne les meilleurs résultats lorsqu'elle s'appuie sur une série d'activités qui permettent aux élèves de devenir de plus en plus autonomes. Ces activités peuvent comprendre des lectures, des discussions, des séances de remue-méninges, des recherches et des temps de réflexion préalable au choix d'un sujet. Elles peuvent aussi consister à résoudre des problèmes, à creuser davantage une question, à formuler des conclusions, à proposer des solutions ou à présenter un exposé. Le travail autonome exige de la part du personnel enseignant une planification rigoureuse.

L'autonomie en matière d'apprentissage découle de bonnes habitudes de travail, de l'intérêt et de l'initiative, de l'amour-propre et de la fierté personnelle, de la volonté de mener à bien des tâches et du respect pour les droits des autres. Chez l'élève, elle se manifeste principalement par la capacité de définir ses propres besoins et champs d'intérêt, de prendre des décisions intelligentes et sages, de s'organiser par rapport à l'emploi du temps, aux tâches et aux objectifs, de travailler de façon structurée et d'entretenir de bonnes relations interpersonnelles avec autrui. Les apprenants et les apprenantes autonomes ont en commun plusieurs caractéristiques, habitudes et compétences. Par exemple, ils et elles :
- croient en leur capacité d'apprendre;
- prennent des initiatives;
- ont de la discipline personnelle;
- élaborent les tâches de façon graduelle;
- se fixent des priorités;
- savent comment et à quel moment demander de l'aide à d'autres;
- sont disposés à recevoir des instructions et à mettre des suggestions en pratique;
- connaissent toutes sortes de ressources et savent les utiliser;
- ont de bonnes aptitudes pour la recherche et la capacité de faire des choix et ont régulièrement recours au centre de ressources de l'école;
- sont polis et s'entendent bien avec les autres;
- savent transmettre de l'information de diverses manières.

L'emploi des médias électroniques

Les médias ont de fortes répercussions sur les valeurs et le mode de vie des élèves. Les médias électroniques peuvent être utilisés avec efficacité dans le programme d'arts du langage pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences linguistiques, de se familiariser avec la langue et diverses formes de communication et de découvrir la culture française. Les médias de la francophonie offrent aux élèves des modèles authentiques de français oral et écrit, et leur donnent la possibilité d'écouter toutes sortes de niveaux de langue, de structures et d'accents.

Les médias électroniques donnent accès à une multitude de ressources :

- La télévision présente des émissions dramatiques, des nouvelles, des reportages sportifs, des documentaires, des programmes pour enfants, des vidéoclips et des films.
- Les vidéocassettes peuvent servir à présenter des longs métrages, des documentaires ou des programmes éducatifs en classe.
- La radio diffuse de la musique, des émissions d'information, des reportages sportifs, des pièces de théâtre, des documentaires, des émissions téléphoniques et des programmes pour enfants.
- Les enregistrements permettent d'écouter de la musique populaire et classique, des pièces de théâtre, des romans, des nouvelles et des poèmes.
- Les ordinateurs donnent accès à des programmes de traitement de textes, des jeux, des bases de données et des tableurs-chiffriers, et permettent la création de réseaux et la communication par modem.

Les médias peuvent être utiles aux élèves de bien des façons. Ils ou elles peuvent en particulier :
- débattre et partager leurs réactions à des films, des documentaires et des émissions de radio et de télévision, en explorant et en évaluant le contenu (idées, opinions...), les éléments qui servent à présenter les idées (les personnages, l'intrigue, la mise en scène) et les aspects formels de l'œuvre, y compris l'usage qu'on y fait de la langue;
- tirer de l'information factuelle des nouvelles, des reportages sportifs et des bulletins météorologiques, les informations et les opinions sur des questions d'actualité dans la francophonie présentant un grand intérêt;
- écouter des disques et des bandes pour développer l'habileté de l'écoute et pour apprécier la variété des modes d'expression en français ainsi que la diversité de la musique, des chansons et des œuvres littéraires en langue française;
- écouter, visionner et lire des modules multimédias pour recueillir des renseignements sur divers thèmes;
- visionner un film sans le son, puis écrire (en petits groupes) le dialogue ou le récit correspondant;
- écouter une partie de la bande sonore d'un film sans regarder la séquence visuelle, puis décrire les images qui pourraient accompagner le dialogue ou le commentaire.

Les élèves peuvent avoir recours aux médias pour exprimer leurs idées et leurs impressions sur une foule de sujets, d'une façon personnelle et de manière à y intéresser les autres. Voici des suggestions de projets qui leur permettront d'exprimer leur créativité en faisant appel à divers médias. La réalisation de tous ces projets exige de nombreuses discussions et une préparation écrite. Les enseignants et les enseignantes doivent leur indiquer le temps à consacrer aux aspects techniques de la production et éviter les stéréotypes sexuels en attribuant les tâches.

- Les élèves peuvent se servir de magnétophones pour lire leurs récits et leurs poèmes, raconter des histoires, décrire des expériences personnelles, faire des comptes rendus, donner des instructions pour un jeu, ou présenter un bulletin de nouvelles ou des commentaires sportifs.
- Les élèves peuvent utiliser un vidéoscope pour préparer certaines parties d'un exposé ou une présentation incorporant tous les éléments d'une communication audio-orale et visuelle efficace.
- Ceux ou celles qui ont entrepris un travail de recherche peuvent utiliser dans le cadre de leur projet des diapositives ou des épreuves photographiques accompagnées de légendes ou d'un texte écrit.
- Des vidéoscopes peuvent être utilisés par l'ensemble de la classe ou par de petits groupes d'élèves pour réaliser un programme dans lequel ils et elles présentent des questions d'actualité, des interviews, des sondages, des annonces publicitaires et des éditoriaux.

L'emploi de la technologie de l'information

Les ordinateurs jouent un rôle de plus en plus important dans la société contemporaine et les écoles doivent profiter de cette technologie, qui peut constituer une ressource éducative riche et polyvalente. Les logiciels utilisés dans les programmes d'arts du langage en français devraient obliger les élèves à participer activement au processus d'apprentissage et les aider à acquérir des compétences linguistiques.

L'enseignement assisté par ordinateur (EAO) peut devenir une forme individualisée d'apprentissage complémentaire qui permet aux élèves de mettre en pratique des habiletés linguistiques nouvelles. La rétroaction assurée par beaucoup de programmes EAO permet aux élèves de contrôler davantage leur apprentissage et de progresser à leur rythme et selon le niveau qu'ils et elles ont atteint.

Voici des suggestions pour faire bon usage de logiciels judicieusement choisis :

- Les programmes de traitement de textes peuvent être utilisés pour motiver les élèves et les encourager aux diverses étapes du processus d'écriture. La possibilité de manipuler aisément des textes facilite grandement la rédaction de la première ébauche, la révision et l'impression.
- On peut faire appel à des programmes de résolution de problèmes et de simulation pour encourager l'acquisition d'habiletés intellectuelles et linguistiques. Ces programmes permettent de s'exercer à découvrir l'idée principale, à prédire et à généraliser, à évaluer les solutions de rechange, à justifier des choix, à créer de nouvelles solutions et à écrire la réponse qui convient.
- Les programmes de lecture ne peuvent être employés que s'ils permettent d'encourager les élèves à faire appel à des indices contextuels, sémantiques et graphophonémiques pour comprendre le texte. (Ces derniers sont dérivés des lettres, des mots et de la représentation sonore possible des mots.) Ils doivent être utilisés sous l'étroite surveillance de l'enseignant ou de l'enseignante.
- Certains programmes d'exercices peuvent être employés de façon sélective pour renforcer l'apprentissage d'aspects de la langue à apprendre par cœur (par exemple, les conjugaisons).
- Les jeux et les casse-tête sur ordinateur permettent d'acquérir une capacité de raisonnement supérieure et de pratiquer certaines structures linguistiques.
- Les babillards électroniques mettent les élèves en contact avec d'autres personnes qui parlent français, en tant que correspondants et correspondantes électroniques.
- Les programmes d'éditique facilitent la préparation d'annonces publicitaires, de bulletins et de journaux réalisés en classe.

On a lancé plusieurs projets pilotes faisant appel à des logiciels de communication, des modems et des babillards électroniques pour permettre aux élèves de communiquer avec des camarades francophones dans d'autres régions. À mesure que de nouveaux logiciels seront mis en marché, il faudra songer sérieusement à des logiciels comprenant des composantes sonores et des vidéodisques, en raison de l'intérêt qu'ils pourraient présenter pour l'enseignement des langues.

Les activités parascolaires

L'enseignement en dehors de la classe constitue un prolongement naturel des activités scolaires et doit se dérouler toute l'année. Il est normal que la nature et l'univers de la ville fassent partie du milieu d'apprentissage.

Les élèves des programmes intensifs et d'immersion, en particulier, peuvent tirer profit des ressources qui existent à l'extérieur de la classe – par exemple, des francophones qui habitent la localité. Les excursions peuvent donner aux élèves la possibilité de participer activement à diverses expériences culturelles françaises. Les enseignants et les enseignantes devraient s'efforcer de se renseigner sur les services en français et les activités culturelles à proximité de chez eux et ailleurs et en tirer parti.

Les activités parascolaires en langue française peuvent comprendre :
- des pièces de théâtre et des concerts;
- des conférences;
- des activités culturelles et des fêtes dans la localité;
- des échanges avec des élèves de langue française d'autres parties du Canada ou d'Europe;
- des visites de régions d'expression française au Canada ou en Europe;
- des stages et des programmes d'éducation coopérative;
- des cours de langues pendant les vacances;
- des emplois d'été où il faut connaître le français.

Pour s'assurer de la valeur d'une sortie sur le plan de l'apprentissage, on devrait préparer les élèves à l'avance. Il s'agit de leur fournir des

renseignements de base appropriés, notamment sur les règles de sécurité, et de leur enseigner le vocabulaire dont ils et elles auront besoin pour saisir et exprimer des idées qui se rattachent à l'expérience en question. On peut également :

- demander aux élèves de préparer des questions à poser sur place;
- le cas échéant, leur demander de se procurer des renseignements pertinents auprès d'organismes et de bibliothèques, par exemple, au moyen de lettres, de visites ou d'appels téléphoniques;
- leur faire étudier une carte de l'itinéraire à suivre et de la localité;
- leur fournir du matériel varié pour leur permettre de noter leurs impressions et observations (carnets, appareils photo, magnétophones).

Après l'excursion, on peut demander aux élèves :

- de participer à des discussions portant sur l'expérience pour livrer leurs impressions et observations;
- de rédiger des compositions, des comptes rendus et des notes de remerciement;
- d'exprimer leurs impressions et observations au moyen d'activités artistiques;
- de préparer une présentation visuelle et/ou sonore;
- de réaliser une présentation théâtrale ou un jeu de rôle à propos de leur expérience;
- de faire un sondage pour connaître les réactions de la classe aux différents aspects de la visite et classer leurs préférences dans l'ordre;
- de suggérer des tournées à faire ultérieurement, après avoir évalué les réactions positives et négatives à l'égard de leur excursion.

MÉTHODOLOGIE : COMPOSANTES DU PROGRAMME

Axé sur les composantes du programme proprement dites, ce chapitre sur la méthodologie part du principe que l'enseignement d'une langue seconde consiste à planifier et à dispenser des activités linguistiques intégrées (décrites précédemment).

Les habiletés linguistiques

L'écoute et l'expression orale

L'écoute et l'expression orale pour les élèves débutants et débutantes

Il est essentiel que les élèves acquièrent une base de langue orale dès les premières étapes des programmes intensifs et d'immersion. La communication orale doit faire partie intégrante des activités de la classe. C'est par l'exercice de l'écoute et de l'expression orale que les élèves apprennent à parler la langue et à communiquer de façon efficace. Le développement de l'aptitude à parler la langue est à la base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

L'écoute est un élément essentiel de l'apprentissage d'une langue. Dès leur plus jeune âge, les enfants qui apprennent une langue savent que la parole et les sons sont porteurs d'un message. Ils et elles écoutent et cherchent à donner un sens à ce qu'ils et elles entendent. À force d'écouter le français, les élèves finissent par reconnaître les sons qui représentent des idées et des objets particuliers. C'est par l'écoute que les élèves apprennent le vocabulaire et les structures qu'ils et elles pourront utiliser par la suite pour communiquer leurs propres expériences, idées et sentiments.

Les élèves des programmes intensifs et d'immersion doivent avoir souvent l'occasion d'entendre parler français et d'interpréter le message énoncé. Il n'est pas nécessaire que les élèves connaissent tous les mots pour comprendre ce qui est dit. Ils et elles se servent de toutes les sources d'information à leur disposition, y compris le ton de voix de la personne qui parle, les gestes et les indices situationnels, pour saisir le sens de ce qu'ils et elles entendent.

Pour offrir un modèle du français parlé aux élèves débutants et débutantes, on se mettra à leur niveau, sans cesser de communiquer de façon naturelle. On parlera beaucoup et on décrira ses mouvements, les activités usuelles, les actions et les émotions. On nommera les objets, on lira et racontera des histoires en les illustrant avec des images, des marionnettes et d'autre matériel approprié. Cela permet aux élèves d'apprendre le vocabulaire et les structures nécessaires pour commencer à parler la langue.

Au début, les élèves ne comprennent pas le français. Dans des classes d'élèves débutants et débutantes, on s'efforcera donc :

- d'accompagner son discours d'éléments de soutien visuel tels qu'actions, gestes, expressions faciales, images et autres illustrations;
- de donner aux élèves des occasions fréquentes d'écoute attentive;
- d'utiliser beaucoup d'objets concrets;
- d'effectuer quotidiennement certaines activités qui permettent d'utiliser le même vocabulaire et les mêmes structures dans un contexte signifiant (par exemple, mise à jour du calendrier, jeux qui invitent les élèves à compter, description du temps qu'il fait);
- de servir aux élèves de modèle de langage oral en utilisant des phrases courtes et simples et en contrôlant le débit de son discours ainsi que le vocabulaire et les structures utilisés.

Les élèves des programmes intensifs et d'immersion en français ont besoin d'écouter et de comprendre le français avant de pouvoir le parler. Dès le début du programme, les enseignants et les enseignantes feront participer les élèves à des activités linguistiques ludiques et amusantes comme chanter des chansons, réciter des poèmes et des comptines et jouer avec les sons. Les élèves écoutent, commencent à tenter de prononcer les mots et acquièrent ainsi l'expérience et la confiance qui les préparent à dire leurs premiers mots et à formuler leurs premières phrases en français.

Les élèves commenceront par insérer les mots français appris dans des phrases anglaises. Une fois qu'une partie de ce qui a été entendu aura été assimilée, les élèves commenceront à utiliser les structures françaises de base. Le processus de construction de la langue orale se développera au fur et à mesure que les élèves apprendront à mieux connaître la langue et à appliquer ses structures.

Pour encourager les élèves débutants et débutantes à parler français, le personnel enseignant pourra créer une atmosphère détendue dans laquelle il est naturel et acceptable pour les élèves de s'exprimer en anglais, jusqu'à ce qu'ils et elles aient acquis assez de confiance et de compétence pour commencer à parler français. Le vocabulaire et les structures utilisés seront faciles et utiles, et les efforts des élèves pour parler français seront encouragés. Les élèves débutants et débutantes devront avoir souvent l'occasion d'utiliser des mots et des expressions en rapport avec ce qui les entoure et de répéter ensemble des chansons, des comptines, des histoires à structure répétitive et des petits poèmes.

Certains et certaines élèves peuvent se sentir découragés par leurs limitations linguistiques; il est donc important d'être attentif au besoin qu'ont les élèves d'être rassurés. Il faut s'efforcer constamment :

- d'observer et de suivre de près le comportement des élèves, afin de détecter des signes de stress;
- d'offrir aux élèves des encouragements;
- d'informer régulièrement les parents des progrès généraux des élèves.

La prononciation

On devrait insister sur la bonne prononciation du français dans toutes les activités orales. Les élèves doivent apprendre dès que possible à prononcer correctement, en employant l'intonation qui convient et en évitant de suivre les habitudes de la langue anglaise.

La prononciation s'acquiert au fil des activités linguistiques intégrées. Pour développer les habiletés d'écoute et d'expression orale nécessaires à une prononciation correcte, il faut aux élèves une variété de modèles linguistiques, y compris l'enseignant ou l'enseignante, des

invité(e)s francophones, des enregistrements sur cassette audio ou vidéo faits par ces personnes ou d'autres francophones et des films. Il faut aussi aux écoles des occasions nombreuses et variées de parler français. La prononciation s'enseigne principalement par l'imitation et la correction. Lorsqu'il faut lui accorder une attention particulière, on peut faire appel aux activités axées sur la bonne prononciation et la correction des difficultés. Par exemple, les élèves peuvent :

- imiter la prononciation de personnes présentes ou de modèles enregistrés, en portant une attention particulière à des sons ou des inflexions qui n'existent pas en anglais;
- apprendre des chansons et des comptines à l'aide de modèles vivants ou enregistrés;
- écouter des enregistrements en essayant de déceler l'importance, pour la signification des phrases, de la prononciation correcte des formes au singulier et au pluriel, au masculin et au féminin, et des différents temps des verbes;
- participer à des exercices de discrimination auditive entre deux expressions contrastantes;
- trouver des mots contenant un son connu, ou rimant avec un mot connu;
- lire à haute voix pour travailler le ton et la prononciation usuels;
- imiter l'intonation de phrases et de questions énoncées par l'enseignant ou l'enseignante, par une ou un francophone invité dans la classe ou dans des enregistrements;
- faire varier le ton pour exprimer des sens différents;
- s'exercer à prononcer des sons qui posent des difficultés (par exemple, *nation, attention, natation, addition)* et des groupes de mots consonants (par exemple, *rue/roue, tu/tout);*
- pratiquer des fourche-langue;
- faire des calembours et d'autres jeux de mots;
- apprendre à interpréter la notation phonétique internationale utilisée dans des dictionnaires ainsi que d'autres systèmes de transcription utilisés dans les dictionnaires disponibles.

L'écoute attentive

Outre l'écoute qui fait partie intégrante de la plupart des activités scolaires, le personnel enseignant pourra susciter des occasions d'écoute attentive. Ces activités encourageront les élèves à écouter le français, à réfléchir à ce qu'ils et elles ont entendu et à réagir affectivement, intellectuellement, verbalement et physiquement.

Les activités d'écoute planifiées pourront comprendre ce qui suit :

- écouter divers documents sonores dans le centre d'écoute (par exemple, histoires enregistrées, poèmes, chansons ou instructions orales à exécuter, rapports oraux des élèves, textes lus par l'enseignant ou l'enseignante);
- écouter des médias sonores (par exemple, magnétophone à carte, télévision, radio, disques, cassettes sonores);
- pratiquer des jeux faisant intervenir l'écoute (par exemple, *«Simon dit»*, listes récapitulatives, bingo);
- raconter des histoires (par exemple, anecdotes personnelles, contes);
- assister aux spectacles en direct (par exemple, représentations dramatiques, chanteurs et chanteuses en concert).

La conversation et la discussion

La discussion constitue une partie importante de toute expérience d'apprentissage. Les connaissances nouvelles sont renforcées et étendues lorsque les apprenants et les apprenantes ont la possibilité de parler de leurs réflexions et de leurs découvertes et d'écouter les autres en parler. À tous les cycles, les élèves doivent avoir souvent l'occasion de discuter de leurs idées et de ce qu'ils et elles apprennent. Aux étapes initiales, le personnel enseignant doit reconnaître que les élèves ont besoin de l'anglais pour s'exprimer. Cependant, à mesure que se développera leur aptitude à parler français, il faudra les encourager à mener leurs discussions en français. Ces discussions peuvent être dirigées par l'enseignant ou l'enseignante ou par les élèves. Quelle que soit l'approche adoptée, elles constitueront des occasions valables de communication et d'apprentissage.

Les élèves ont besoin de participer régulièrement à des discussions, dans des groupes variés – deux par deux, en petits groupes et en groupes plus importants. Les occasions de discussion seront naturellement fournies par l'actualité ou par ce qui se passe à l'école. La discussion pourra avoir lieu dans le cadre des activités des centres d'apprentissage, au cours des expériences de lecture et d'écriture partagées, lors des leçons et des entretiens-bilans et à l'issue des expériences d'apprentissage.

Il est essentiel que l'enseignant ou l'enseignante de langue seconde dispose de techniques efficaces pour poser des questions. Les bonnes

questions susciteront des réponses utiles et variées et encourageront les élèves à s'exprimer. Elles peuvent aussi fournir le soutien et l'encouragement nécessaires aux élèves qui manquent de confiance en eux pour s'exprimer. L'échange de questions et de réponses dans les classes de langue seconde peut mener à la communication authentique, c'est-à-dire à l'échange de propos significatifs.

Les directives suivantes peuvent être utiles :

1. Les questions doivent être brèves, précises et logiques.
2. Les questions doivent être formulées avec soin, de façon à être compréhensibles et pourtant stimulantes pour les élèves.
3. L'enseignant ou l'enseignante doit formuler ses questions en pensant aux réponses que les élèves sont capables de lui donner.
4. Les questions doivent contenir des indices quant à la réponse voulue. Les enseignants et les enseignantes doivent entraîner leurs élèves à reconnaître ces indices – par exemple, les verbes à la forme interrogative ou d'autres mots qui servent à poser des questions – et leur apprendre à s'en servir pour donner leur réponse.
5. Les types de questions doivent être variés pour correspondre aux aptitudes individuelles, et il faut éviter d'adresser une question à un ou une élève en particulier.
6. Normalement, il faut éviter les questions dont la réponse ne va guère au-delà de oui ou non, mais il est parfois bon de poser une telle question pour permettre aux élèves plus faibles de consolider leurs connaissances et de prendre confiance en eux. Des réponses par oui ou par non peuvent aussi servir d'introduction à une réponse plus étoffée.

Les discussions libres en petits groupes donnent aux élèves des occasions de partager leurs idées spontanément. Ils et elles pourront y parler des livres lus, partager leurs connaissances sur un sujet particulier, faire une séance de remue-méninges sur un thème donné ou trouver des solutions à un problème posé par l'enseignant ou l'enseignante ou par l'un ou l'une d'entre eux.

Les enseignants et les enseignantes pourront aider les élèves à participer avec tact et efficacité à la discussion, quelle que soit la taille du groupe.

Pour participer aux discussions avec efficacité, il faut cultiver les compétences suivantes :
- écouter attentivement la personne qui parle;
- formuler ses questions et ses commentaires avec précision et clarté;
- exprimer poliment son désaccord;
- être capable de reconnaître les contributions des autres;
- faire appel à son expérience personnelle pour contribuer à la discussion;
- être capable de suivre le fil de la discussion et de la résumer si nécessaire;
- faire les commentaires nécessaires si l'on s'éloigne du sujet;
- savoir reconnaître les consensus et s'en servir;
- faire un usage efficace et approprié de l'humour.

Pour commencer, l'enseignant ou l'enseignante pourra fournir aux élèves certaines structures et du vocabulaire dont ils et elles ont besoin pour mettre ces compétences en pratique. Graduellement, avec l'usage et le temps, les élèves trouveront les expressions et les idiotismes nécessaires pour prendre part à des discussions intéressantes et les manieront avec de plus en plus d'aisance.

L'expression dramatique

Les activités d'expression dramatique sont particulièrement appropriées et utiles aux programmes de langue seconde parce qu'elles permettent de développer les aptitudes à la fois verbales et non verbales à la communication et qu'elles encouragent les élèves à communiquer leurs idées et leurs émotions de façon créative. Les élèves devraient avoir l'occasion de pratiquer toutes sortes de techniques et de genres dramatiques, notamment les jeux, les jeux de rôles, les tableaux vivants, le mime et l'improvisation. Le contenu de l'activité pourra être basé sur un texte littéraire, un sujet d'étude ou un événement qui intéresse les élèves. Les présentations dramatiques pourront être improvisées ou préparées à l'avance. Dans ce dernier cas, les élèves pourront porter leur attention sur le vocabulaire et les structures appropriés, la variation de l'expression et des gestes ainsi que d'autres aspects du bon usage de la langue.

Les élèves devront participer à toute une variété d'activités dramatiques au cours de l'année. Ces activités pourront être intégrées aux unités d'étude dans diverses matières.

Les présentations orales

Les présentations orales constituent une stratégie efficace pour apprendre aux élèves à bien présenter des informations à un petit groupe ou à toute la classe. Les présentations orales pourront prendre les formes suivantes :
- «l'heure du partage»;
- description d'événements, d'endroits, de personnes et de situations;
- explications ou courtes descriptions de projets de recherche;
- lecture des écrits personnels des élèves (prose ou poésie);
- démonstrations (d'une technique, d'une habileté...);
- résumés ou critiques de romans, pièces de théâtre, films, articles ou émissions de télévision ou de radio;
- rapports sur les activités de groupe;
- anecdotes personnelles;
- discours sur des sujets d'intérêt culturel ou général.

Les présentations formelles s'appuient en général sur un plan écrit et sont donc une bonne occasion d'intégration des habiletés à écrire et à parler. Il faut aider les élèves à distinguer les éléments d'une bonne communication orale et à se rappeler ces éléments en préparant le plan de leur présentation. Il faut aussi apprendre aux élèves à utiliser ce plan de façon efficace afin de faire une présentation claire et cohérente et afin de s'exprimer avec confiance. Bien que certains ou certaines élèves puissent avoir besoin de préparation écrite plus exhaustive, le personnel enseignant devra insister sur le fait que la lecture mot pour mot d'un texte entièrement rédigé ne constitue pas une bonne présentation orale.

Les techniques suivantes aideront les élèves à faire de bonnes présentations orales :
- utiliser les documents écrits de soutien de façon appropriée;
- utiliser du matériel audiovisuel;
- apporter de la variété dans la structure et la longueur des phrases;
- varier le débit et le volume de la voix pour produire les effets voulus;
- garder le contact visuel avec son auditoire pour retenir son attention;
- expliquer le vocabulaire nouveau et la terminologie nouvelle à l'intention de l'auditoire, ou distribuer ou afficher une liste écrite de ces nouveaux éléments;
- faire bon usage de l'humour;
- respecter les délais établis;
- inviter la participation de l'auditoire quand celle-ci peut être appropriée et utile.

Certaines des techniques énumérées ci-dessus conviennent mieux aux élèves plus âgés qu'aux débutants et débutantes.

Les interviews

L'utilisation d'interviews comme méthode d'apprentissage peut aider les élèves à assimiler les techniques et la langue qu'on emploie pour demander et fournir des informations. Les élèves peuvent s'interviewer les uns les autres sur des sujets d'intérêt personnel et général ou sur des sujets en rapport avec ce qui est étudié en classe. Les interviews peuvent constituer aussi un bon exercice dramatique lorsque les élèves jouent le rôle de personnages de la littérature ou de l'histoire, ou de personnalités célèbres.

Les élèves peuvent également interviewer des francophones qui auront été invités pour les entretenir d'un sujet particulier. Par exemple, ils ou elles pourraient interroger des anciens et anciennes élèves de l'école sur leurs expériences au palier secondaire ou postsecondaire, des personnes âgées sur certains événements historiques, d'autres enseignants ou enseignantes sur leur violon d'Ingres ou des personnes immigrantes sur la vie dans d'autres pays.

Les interviews peuvent être impromptues ou préparées. Lorsqu'elles sont menées à des fins de recherche, elles doivent être précédées d'une préparation soigneuse : les élèves peuvent élaborer une liste ou un plan des sujets à explorer et des données à approfondir, noter le vocabulaire spécialisé relatif au sujet choisi ainsi que les structures linguistiques à utiliser pour formuler les questions et, enfin, travailler la prononciation et l'emploi de ces éléments.

Les interviews pourront être enregistrées sur cassette audio ou vidéo pour permettre une discussion approfondie par les participants et les participantes ou par le reste de la classe, à propos du contenu de l'interview et des techniques employées. Elles peuvent aussi être transcrites pour servir de base à un article de revue ou un reportage.

Les débats

Les débats constituent une excellente stratégie pour apprendre aux élèves à s'exprimer de façon logique et cohérente et pour les aider à prendre

conscience des différents niveaux de langue. Ils exigent surtout la formulation d'arguments et de réfutations dans une langue très précise destinée à persuader l'auditoire. Par leur structure et leur dimension compétitive, les débats offrent un contexte engageant dans lequel les élèves peuvent s'entraîner à utiliser une langue plus formelle.

Les débats favorisent le travail coopératif de groupe. Même si tous les membres du groupe ne participent pas au débat, tous et toutes peuvent prendre part à la recherche et préparer les arguments.

Comme la structure des débats favorise la formulation rapide et spontanée d'idées pour répondre à des arguments précis, ils constituent un bon entraînement à l'expression orale.

Le niveau de formalité des débats peut varier, mais les éléments suivants entrent généralement en jeu :
- un modérateur ou une modératrice, deux ou trois porte-parole en faveur de l'argument et deux ou trois porte-parole de l'opposition (le rôle de ces personnes doit être bien défini);
- des règles strictes concernant l'ordre et la longueur des interventions;
- des règles clairement établies sur l'ordre de présentation des arguments et des réfutations;
- des discours préparés et des réfutations impromptues.

Les jeux

Les jeux verbaux apportent un soutien amusant au développement des habiletés à l'expression orale et à l'écoute. Les jeux sont une bonne source de motivation parce que, tout en procurant plaisir et stimulation, ils font appel à l'intellect, aux émotions et souvent aux capacités physiques des élèves. Les jeux peuvent être intégrés à tous les cycles du programme d'arts du langage pour présenter, renforcer et réviser les concepts, les structures et le vocabulaire.

Les enseignants et les enseignantes doivent veiller à ce que l'objectif, le déroulement et les règles de tous les jeux soient clairs pour tous et toutes les élèves. Il sera peut-être utile de faire une démonstration du jeu avec toute la classe avant de proposer aux élèves de jouer en petits groupes.

Les types de jeux suivants peuvent être adaptés à tous les âges et à tous les niveaux de compétence linguistique.

Jeux visant la résolution de problèmes
Ce sont des jeux qui obligent les élèves à prendre des décisions, à régler un conflit, à surmonter un obstacle ou à répondre à une menace.

Exemple : «Survie dans la forêt» (ou «Survie sur une île déserte»...)
Un groupe doit effectuer certains choix essentiels en matière de nourriture, d'abri et de transport afin de survivre.

Jeux avec les mots
Les jeux avec les mots permettent de développer ou de renforcer la compréhension et l'acquisition du vocabulaire et des structures.

Exemple : Dictionnaire
L'enseignant ou l'enseignante ou l'élève choisit dans un dictionnaire un mot que les autres membres du groupe ou de la classe ne connaissent pas. Les élèves rédigent une définition probable sous la forme officielle utilisée dans les dictionnaires. La définition gagnante est celle qui est la plus proche du sens véritable (ou la plus drôle, la plus appréciée...).

Jeux commerciaux ou jeux télévisés
On peut adapter des jeux populaires aux objectifs de la classe de langue.

Exemples : «Quelques arpents de piège», «Le Docte Rat», «La roue de la fortune», «Scrabble».
Ces jeux peuvent être adaptés aux sujets qui renforcent les unités ou les thèmes d'étude ou dérivés des romans au programme. On peut aussi s'en servir pour encourager les élèves à explorer des sujets nouveaux ou des idées nouvelles.

Jeux de coopération
Ce sont des jeux qui encouragent les élèves à collaborer pour mener une tâche à bien.

Exemple : Travail à la chaîne
Un groupe d'élèves doit assembler un gadget ou un jouet (une voiture, par exemple) ou résoudre un casse-tête, en suivant des instructions et en travaillant en collaboration.

Exemple : Mots croisés de groupe
Chaque membre du groupe dispose d'un ensemble différent de définitions partielles. On ne peut trouver la solution qu'en partageant l'information.

Jeux créés par les élèves
La création de jeux est une excellente activité de groupe, car les élèves prennent confiance en eux et en elles en contribuant aux activités scolaires d'une façon agréable et créative. La rédaction

d'instructions claires permet de travailler les aptitudes à l'écriture relatives à la communication d'informations factuelles.

Exemples :
- jeux où l'on se déguise;
- jeux de cartes;
- jeux de société;
- jeux de construction;
- expression dramatique avec des marionnettes;
- jeux de situation et de rôles («jouer à papa et à maman», «jouer à la maîtresse d'école», «jouer au médecin»).

Les élèves plus âgés peuvent créer des jeux pour les classes plus jeunes. Les jeux créés par les élèves peuvent être accompagnés par un scénario ou par de la musique.

Jeux créés par le personnel enseignant
Le personnel enseignant peut inventer ou adapter toute une variété de jeux pour apporter une dimension de plaisir et de détente au travail des structures linguistiques importantes.

Exemples :
- jeux de cartes;
- jeux de société;
- adaptation de jeux commerciaux ou télévisés.

Les récits

Les enseignants et les enseignantes se transformeront souvent en raconteurs d'histoires, qu'il s'agisse de partager leurs expériences personnelles intéressantes ou de raconter des anecdotes ou des contes appropriés à l'âge des élèves. Non seulement les élèves aiment-ils écouter des récits, ils et elles adorent en raconter. La narration d'histoires peut favoriser le développement de l'expression orale en français. Plus précisément, la narration peut :
- augmenter le vocabulaire des élèves;
- fournir des occasions d'utiliser les différentes structures linguistiques;
- permettre aux élèves d'utiliser différents niveaux de langue;
- encourager les élèves à organiser et à mettre en ordre leurs idées avant de parler;
- promouvoir la facilité d'expression;
- développer chez les élèves le sens du récit, c'est-à-dire une compréhension de sa structure (l'introduction, le développement et le dénouement) et des autres éléments caractéristiques;
- aider les élèves à prendre conscience des différents types de récit (anecdotes personnelles, contes de fées, légendes, histoires drôles);
- promouvoir l'imagination et la créativité;
- stimuler le développement de l'aptitude à l'écoute.

La narration peut prendre bien des formes. Les élèves peuvent raconter des histoires à des auditoires variés : un ou une camarade, un petit groupe ou toute la classe. Ils et elles peuvent raconter des histoires individuellement ou à plusieurs, de vive voix ou sur cassette enregistrée à l'avance. Ils et elles peuvent aussi avoir recours à différents moyens pour illustrer leurs histoires, tels que marionnettes et accessoires, et à différentes techniques, telles que jeux de rôles ou mime.

Stratégies pour encourager les élèves à raconter des histoires
Pour aider les élèves à trouver des idées et leur donner envie de raconter des histoires, on peut faire appel aux méthodes simples.

- Les élèves peuvent répéter des histoires connues ou des histoires qu'ils et elles ont entendues ou lues.
- Les élèves peuvent reprendre une histoire connue du point de vue de l'un ou l'une des protagonistes.
- Les élèves peuvent raconter l'histoire suggérée par une illustration intéressante ou étrange.
- Les élèves peuvent se servir d'un livre d'images sans texte pour décrire ce qui arrive et inventer un dialogue entre les personnages.
- Les élèves peuvent mettre en scène l'histoire qu'on leur raconte.

On peut aussi pratiquer certains jeux plus compliqués basés sur une histoire. Les suggestions suivantes peuvent être utiles.

- Les élèves sont assis et assises en cercle. La personne – enseignant, enseignante ou élève – qui tient un «bâton raconteur» commence une histoire. L'histoire se construit à mesure que le bâton circule et que chaque élève apporte un élément nouveau à ce qui a déjà été dit. Chaque élève ajoute deux phrases à l'histoire.
- L'enseignant ou l'enseignante raconte une histoire mais s'arrête de temps en temps et désigne un ou une élève qui ajoute un mot ou une phrase appropriés. *«Il était une fois un grand... Il aimait beaucoup... Mais sa seule difficulté, c'était... »*

- Les élèves travaillent deux par deux. Le ou la première élève répète à l'autre l'histoire qui vient d'être lue ou racontée. Celui-ci ou celle-ci répète l'histoire au premier ou à la première élève.
- L'enseignant ou l'enseignante propose un événement ou une situation (par exemple, une fête médiévale). Chaque élève adopte l'identité d'un personnage dans cette situation (un chevalier, la reine, le fou du roi et ainsi de suite) et raconte un incident intéressant dont il ou elle a été témoin.
- Les élèves sont assis et assises en cercle. Deux élèves racontent une histoire en prenant la parole à tour de rôle. Les autres élèves deviennent les personnages et les objets et miment l'histoire silencieusement. On peut aussi demander aux acteurs et aux actrices d'improviser le dialogue à mesure que progresse l'histoire.

La lecture

La lecture pour les élèves débutants et débutantes

Les enfants ont déjà une idée de la lecture avant d'aller à l'école. Les enfants d'âge préscolaire ne sont pas tous et toutes sensibilisés de la même manière au texte écrit, mais beaucoup arrivent à l'école en sachant que le mot imprimé est porteur de signification, qu'il a du sens et qu'il vise un objectif particulier. Le degré de contact préalable avec les livres et les histoires influera sur la rapidité avec laquelle les lectrices et les lecteurs débutants se transformeront en lectrices et lecteurs indépendants. Au moment de planifier les expériences d'apprentissage de la lecture, on devra tenir compte des antécédents des enfants débutants et débutantes sur le plan aussi bien du texte imprimé que de l'expérience et de la compréhension du français oral.

La lecture, comme l'écoute, est un processus à la fois actif et réceptif. L'acte de lecture ne se limite pas au décodage des lettres. C'est un acte de construction. La personne qui lit construit le sens du texte imprimé en y apportant sa propre expérience, ses connaissances et son imagination. La lecture est donc un processus actif de construction du sens.

En utilisant des livres qui ont du sens pour les élèves, qui leur offrent un soutien contextuel et visuel et qui utilisent une langue naturelle et prévisible, les enseignants et les enseignantes pourront encourager les débutants et les débutantes à se concentrer sur le sens et à comprendre que le texte imprimé a une signification et un objectif.

La personne qui lit utilise tour à tour trois méthodes principales pour créer le sens à partir du texte imprimé : la prédiction (formation d'une hypothèse à partir de systèmes d'indices), la confirmation (confirmation, rejet, révision ou correction des prédictions selon les informations subséquentes) et l'intégration (l'intégration des prédictions confirmées en une compréhension plus étendue).

Il y a trois sortes d'indices qui se trouvent dans un texte : sémantiques (en rapport avec le sens des mots), syntaxiques (en rapport avec les relations de structure entre les mots et les phrases, y compris l'ordre des mots, le temps des verbes, le nombre, le genre) et graphophonémiques (dérivés des lettres, des mots et de la représentation sonore possible des mots). En plus, les illustrations et les indices visuels supplémentaires permettent de clarifier le texte et soutiennent les lecteurs et les lectrices de langue seconde dans leurs efforts pour extraire le sens du texte.

L'utilisation de l'information sémantique est liée à l'expérience préalable qu'a le lecteur ou la lectrice des concepts en cause et à sa compréhension du français oral. L'emploi de l'information syntaxique peut être moins automatique pour les débutants et les débutantes, qui ne maîtrisent pas encore la syntaxe du français aussi bien que celle de leur première langue. Pour l'utilisation du système graphophonémique, ce sont les premières lettres du mot qui sont les plus importantes et qui déclenchent souvent chez la personne qui lit l'appel aux autres systèmes d'indices pour construire le sens. La lecture signifiante suppose l'interaction des trois systèmes d'indices.

Les indices sémantiques sont utiles si la personne qui lit peut établir un rapport entre le texte, d'une part, et son expérience personnelle et son bagage de connaissances, d'autre part. Pour aider les élèves à étendre leurs connaissances et à utiliser plus facilement les indices sémantiques, les enseignants et les enseignantes pourront faire ce qui suit :

- donner aux élèves de nombreuses occasions d'écoute et d'expression orale;

- utiliser des textes complets (comptines, poèmes, histoires);
- donner aux élèves des occasions de connaître la culture française, en organisant des sorties au théâtre, aux concerts ou aux expositions d'artistes francophones;
- lire tous les jours des textes à haute voix aux élèves;
- discuter du sujet, du titre et des illustrations avant la lecture pour déterminer le bagage de connaissances préalables et pour familiariser les élèves avec le vocabulaire, et les inviter à mettre en œuvre le processus de prédiction et de confirmation tout au long de la lecture;
- donner un but à la lecture (par exemple, suivre des instructions, trouver des informations, s'amuser);
- encourager les réactions personnelles en posant des questions qui permettent une réponse libre et en proposant des activités ouvertes;
- encourager les élèves à regarder des livres et à lire indépendamment tous les jours;
- encourager les parents à lire à leurs enfants, en anglais ou dans leur première langue, et à discuter avec eux de ce qu'ils ont lu;
- proposer aux élèves des expériences variées (par exemple, lecture en chœur dans un grand livre, écoute d'histoires sur cassette, présentation de marionnettes, découpages sur un tableau de flanelle);
- regarder et discuter des films et des émissions de télévision qui sont appropriés à l'âge des élèves et à leur niveau de compétence linguistique.

Les élèves acquerront généralement une connaissance orale des structures de la langue avant d'être capables d'appliquer le système d'indices syntaxiques à la lecture en français. Pour les aider à apprendre la syntaxe du français, les enseignants et les enseignantes pourront faire ce qui suit :
- faire connaître aux élèves des poèmes, des chansons, des comptines et des livres à structures répétitives (les élèves pourront ensuite les imiter quand ils et elles commenceront à écrire);
- lire à haute voix des textes appartenant à différents genres et écrits par différents auteurs;
- attirer l'attention des élèves sur les structures linguistiques (ce qui est facile avec les grands livres);
- demander aux élèves de dicter des phrases et des histoires qui seront inscrites sur du papier grand format, dans de grands livres qu'ils et elles produiront eux-mêmes et ainsi de suite;
- demander aux élèves de fournir des mots et des phrases possibles, en s'arrêtant à certains moments du récit;
- demander aux élèves de reconstruire des phrases déjà rencontrées;
- demander aux élèves de donner des explications, poser des questions et faire des descriptions en français;
- demander aux élèves de créer des histoires nouvelles à partir des structures répétitives qu'ils et elles ont remarquées dans leurs lectures.

Les élèves pourront se servir des indices graphophonémiques une fois qu'ils et elles auront une certaine connaissance du rapport entre les symboles écrits et les sons. Pour les aider à utiliser ces indices, les enseignants et les enseignantes pourront faire ce qui suit :
- lire et pratiquer les sons dans un contexte signifiant avant de les isoler (comptines, petits poèmes, chansons);
- permettre aux élèves débutants et débutantes de suivre le texte imprimé pendant les séances de lecture à haute voix et montrer du doigt ou avec une baguette les mots et les combinaisons son-symbole;
- demander aux élèves de suivre le texte imprimé dans les livres qu'ils et elles lisent individuellement au centre d'écoute ou dans les grands livres utilisés en groupes;
- exposer les élèves aux mots des comptines et des chansons après qu'ils et elles auront appris celles-ci oralement;
- se servir des différents types de textes imprimés présents dans la classe (panneaux, étiquettes, tableaux de vocabulaire, livres) pour se constituer un vocabulaire visuel;
- permettre aux élèves de transcrire leurs histoires à la machine à écrire ou à l'ordinateur, pour qu'ils et elles puissent voir leurs propres paroles imprimées;
- enseigner aux élèves les techniques d'attaque des mots (identifier les sons initiaux, les préfixes, les suffixes et les mots plus petits à l'intérieur des termes plus importants).

L'apprentissage de la lecture est un processus graduel et les élèves passent de l'état de lectrices et de lecteurs débutants à celui de lectrices et de lecteurs indépendants à des rythmes différents. Il s'agit de choisir des activités et un environnement qui favorisent les progrès des élèves. Les programmes qui visent à encourager

le développement de l'aptitude à la lecture comprendront généralement ce qui suit :

- un milieu audiolingual riche pour favoriser le développement de l'expression orale;
- un milieu riche en textes imprimés (grands livres, livres à structure répétitive, livres parlants, livres sans mots, contes de fées, poèmes, bandes dessinées, devinettes, panneaux, menus, instructions, revues et autres);
- un matériel de lecture à plusieurs niveaux de difficulté pour permettre aux élèves de lire avec succès quelle que soit l'étape de leur développement;
- des occasions d'explorer et de manipuler la langue, de jouer avec elle et de s'en servir pour communiquer;
- des occasions d'apprentissage coopératif en groupes;
- un milieu d'apprentissage dans lequel les besoins individuels sont satisfaits et la prise de risques est encouragée pour accroître les chances de succès.

Dans ce type de programme, l'évaluation sera axée sur le développement et les progrès de chaque élève, compte tenu de sa situation de départ. L'évaluation de la lecture orale servira à planifier un enseignement individualisé fondé sur l'aptitude de chaque élève à appliquer les systèmes d'indices et les stratégies de lecture qui permettent d'interpréter le texte imprimé.

La démarche d'enseignement

À mesure que les élèves découvriront le mécanisme de la lecture et apprendront à l'utiliser, ils et elles commenceront à lire pour s'informer et pour le plaisir. Ces deux objectifs sont communs à tous les lecteurs et lectrices depuis le jardin d'enfants jusqu'à l'école secondaire, tout comme les procédés utilisés et les systèmes d'indices sur lesquels ils sont greffés. Dans le programme de langue seconde, non seulement la lecture favorise-t-elle l'apprentissage du français, elle donne aussi à l'élève la possibilité de se renseigner sur le monde en lui fournissant des informations et en lui faisant découvrir à quel point l'expérience humaine est universelle.

À tous les niveaux, les activités qui précèdent et qui suivent la lecture, ainsi que la lecture elle-même, seront planifiées de façon à renforcer l'aptitude des élèves à lire en français. Ces activités pourront être pratiquées avec la classe entière, en petits groupes ou individuellement.

Les activités préparatoires à la lecture

Avant d'amorcer la lecture d'un texte, les lecteurs et les lectrices doivent être encouragés à s'y préparer en faisant appel à leur bagage de connaissances relatives à la langue utilisée, aussi bien qu'au sujet du texte. On pourra préparer les élèves à lire un passage complètement nouveau en les intéressant au matériel de lecture, en leur fournissant des informations en rapport avec le texte et en leur présentant le vocabulaire important dans le contexte adéquat. Avant la lecture, on pourra proposer les activités suivantes :

- discuter de certains aspects du texte pour susciter l'intérêt, élargir les connaissances de base et présenter le vocabulaire clé;
- poser des questions sur le texte à lire (s'agit-il d'une œuvre d'imagination ou d'autre chose? Dans le premier cas, de quel genre d'œuvre d'imagination?);
- faire des prédictions à partir des réponses aux questions susmentionnées (s'il s'agit d'une fable, à quoi peut-on s'attendre?);
- discuter d'illustrations, de diagrammes et d'autres articles qui se rapportent au texte à lire, pour planter le décor et promouvoir l'intérêt des élèves;
- faire un résumé partiel du contenu pour susciter l'intérêt de l'auditoire, présenter le vocabulaire nouveau et amener les élèves à partager des expériences personnelles qui se rapportent au texte;
- expliquer pourquoi le texte a été choisi (pour donner aux élèves envie de le lire);
- organiser une séance de remue-méninges pour découvrir les connaissances de base qu'ont les élèves sur le sujet et pour présenter les nouvelles informations nécessaires pour comprendre le texte.

En outre, on préparera les élèves à la lecture d'un texte choisi en présentant les idées principales et les problèmes possibles. On pourra attirer leur attention sur les illustrations, les titres, l'organisation, la longueur du texte et d'autres éléments pertinents susceptibles de les renseigner.

On pourra procéder à une lecture préliminaire de quelques paragraphes (qui seront lus par l'enseignant ou l'enseignante, toute la classe, un

groupe ou un ou une élève) pour s'assurer que les idées générales sont bien comprises.

La lecture proprement dite

En lisant un passage, on n'arrête pas de faire des choix dans le texte et de prédire, confirmer ou rejeter les significations possibles. Son expérience personnelle à la fois du monde et de la littérature influe sur la façon dont on interprète le passage et dont on réagit à ce qui est écrit. Bien que la lecture individuelle soit essentiellement un processus interne et abstrait, les activités de groupe axées sur les expériences de lecture pourront aider les élèves à construire le sens plus facilement. Les activités suivantes, notamment, pourront servir à renforcer certains types d'expériences de lecture (la lecture partagée, la lecture guidée, la lecture aux élèves à haute voix) :

- organiser des discussions en groupes ou avec l'ensemble de la classe pour vérifier le niveau de compréhension des élèves et poser des questions qui permettent une réponse libre, pour susciter des réactions individuelles;
- faire des prédictions tout au long de la lecture et discuter, le cas échéant, des changements d'opinion;
- poser des questions clés qui attirent l'attention des élèves sur les idées ou les événements essentiels pour la compréhension du texte;
- écouter un enregistrement du texte fait par l'auteur(e), une personne dont c'est la langue maternelle ou bien l'enseignant ou l'enseignante;
- organiser des discussions de groupe sur les problèmes rencontrés au cours de la lecture. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante pourrait poser des questions sur un mot inconnu : La position du mot peut-elle suggérer s'il s'agit d'un nom ou d'un verbe? Qu'est-ce que le mot pourrait signifier? L'enseignant ou l'enseignante invitera les élèves à relire le passage pour découvrir des indices supplémentaires, à poursuivre leur lecture pour trouver de nouvelles informations ou bien à arrêter de lire pour demander de l'aide;
- faire un diagramme où l'on représentera par un tracé graphique l'action de la pièce de théâtre, du roman ou de l'histoire;
- parler des personnages, de leurs mobiles et des conséquences;
- revoir les idées importantes et le déroulement des événements.

Pendant la lecture en groupes d'histoires ou de passages plus longs, les élèves peuvent pratiquer une technique utile : la détermination d'endroits dans le récit qui constituent des pauses naturelles.

Les activités qui suivent la lecture

Après avoir lu un passage, les élèves seront invités à réfléchir à la signification du texte, à l'interpréter et à y réagir. La discussion peut aider à clarifier et à enrichir leur compréhension du texte, en leur permettant de partager leurs réactions avec les autres et de repenser leurs propres interprétations par rapport à celles des autres. Les élèves, individuellement et en groupes, pourront participer à toutes sortes d'activités de suivi dont l'objet sera de consolider la compréhension, de pousser plus loin l'interprétation et de susciter les réactions personnelles. On pourra, par exemple, leur proposer les activités suivantes :

- faire des présentations orales (en direct ou sur cassette vidéo) à partir de ce qui a été lu (par exemple, des saynètes, des sketches, des jeux de rôles);
- regarder un film basé sur le texte ou écouter une cassette audio du passage ou d'un texte en rapport avec le passage (ceci peut aussi se faire avant de lire le texte ou au cours de la lecture);
- faire une adaptation du passage dans un autre genre (par exemple, transformer un passage narratif en dialogue, une nouvelle en pièce de théâtre, un chapitre en pièce radiophonique, une histoire pour enfants en présentation de marionnettes);
- faire un résumé écrit d'un chapitre, d'une scène ou de l'ensemble de l'histoire (des questions posées en ordre logique pourront aider les élèves à faire un plan et leur faciliteront la tâche);
- réécrire certains incidents ou certaines descriptions d'un autre point de vue (à travers les yeux d'un autre personnage ou d'un reporter qui aurait été témoin ou d'un nouveau personnage qui serait arrivé);
- préparer une présentation audiovisuelle basée sur le passage ou l'œuvre (ceci peut comprendre des tableaux vivants, une musique de fond, un enregistrement commenté, des illustrations, des diapositives);
- modifier, oralement ou par écrit, des éléments d'une histoire, d'une pièce de théâtre ou d'un

roman (les personnages, l'intrigue, le contexte et ainsi de suite);
- écrire la description à placer sur la jaquette du livre pour attirer des lecteurs et des lectrices;
- faire un compte rendu critique de l'ouvrage;
- lire un autre ouvrage du même auteur ou un ouvrage d'un autre auteur sur un sujet connexe et les comparer, en notant les ressemblances et les différences.

Les expériences de lecture

À tous les niveaux, les enseignants et les enseignantes pourront aider les élèves non seulement à lire mieux mais aussi à prendre plaisir à lire en français et à faire des choix en ce sens. Les élèves ont besoin de nombreuses occasions de lire des textes d'une grande variété, pour toutes sortes de raisons : plaisir, découverte, savoir et connaissance de soi. La lecture fait partie intégrante du programme d'études. Les expériences proposées en classe à tous les cycles devront aider les élèves à apprendre à interpréter le texte imprimé et à devenir de meilleurs lecteurs et lectrices. Les activités suivantes permettront de les faire participer à la lecture et favoriseront le développement de toutes les habiletés en rapport avec la langue, en intégrant l'expression orale, l'écoute et l'écriture. Le degré d'utilisation de ces différentes méthodes variera selon la nature du texte, l'objectif de la lecture et le niveau d'aptitude à la lecture des élèves. Pour les élèves de la 7e à la 12e année et des cours préuniversitaires de l'Ontario (CPO), certaines méthodes conviendront mieux à la lecture extensive qu'à la lecture intensive.

La lecture à haute voix par l'enseignant ou l'enseignante

En lisant à haute voix des textes aux élèves, les enseignants et les enseignantes ont la possibilité de communiquer le plaisir qui accompagne la lecture, de stimuler l'intérêt des élèves, de leur donner accès à un matériel qu'ils et elles ne peuvent peut-être pas lire par eux-mêmes et de les encourager à apprécier la littérature.

On choisira un passage qui leur plaît particulièrement ou qui est pertinent à l'ensemble du programme d'études ou qui a été sélectionné par les élèves. Il est important de mettre les élèves en contact avec toute une variété d'œuvres d'imagination et autres. On pourra étaler la lecture des morceaux plus longs sur plusieurs jours et lire quotidiennement des textes plus courts, comme des poèmes. Pour assurer une bonne présentation, on devra lire le texte en entier avant d'en faire lecture aux élèves.

En lisant à haute voix, on leur permet d'entendre les sons et les rythmes du français ainsi qu'un vocabulaire et des structures qui ne sont peut-être pas employés dans le cadre des échanges verbaux quotidiens. En parlant du passage qui a été lu, les élèves s'approprient une partie de son vocabulaire. Ils et elles s'entraînent également à deviner le sens des expressions rencontrées pour la première fois, aptitude qui leur servira pour leurs lectures indépendantes.

Lire aux élèves est important à toutes les années. La bonne littérature, qui risquerait autrement de rester inaccessible aux élèves, non seulement leur procure-t-elle du plaisir, elle est aussi fertile en idées et en perceptions. Les enseignants et les enseignantes peuvent encourager le dialogue et donc le partage et la clarification des idées et des interprétations en posant des questions ouvertes.

La lecture partagée

La lecture partagée signifie que les élèves et l'enseignant ou l'enseignante lisent ensemble, à haute voix, des textes familiers. La lecture à haute voix à deux ou en petits groupes encourage la participation des élèves qui manquent de confiance dans leur aptitude à lire. En groupes, les élèves peuvent participer à l'activité en fonction de leur niveau de confort et de compétence. C'est pour cette raison qu'il faut mélanger les niveaux d'aptitude dans les groupes. Le matériel utilisé pour la lecture partagée doit être lu à plusieurs reprises pendant un certain nombre de jours; cela donnera aux élèves qui n'ont pas autant confiance en eux ou en elles l'occasion de se familiariser avec le texte. Ils et elles passeront graduellement du mode du «dire» (essentiellement la répétition de ce qu'ils et elles ont entendu lire) au mode du «lire», dans lequel ils et elles reconnaissent la correspondance entre les symboles imprimés, les sons et le sens des mots. Les élèves moins avancés en lecture ont particulièrement besoin de sentir qu'ils et elles ont maîtrisé ce processus pour prendre confiance en eux et pour être motivés à lire.

La lecture guidée

Pour la lecture guidée, les enseignants et les enseignantes travaillent avec de petits groupes d'élèves. Le travail en petits groupes comporte

des avantages importants; il offre des possibilités supplémentaires d'instruction et d'évaluation tout en permettant aux élèves de participer à la lecture et aux discussions dans un cadre qui les met plus à l'aise. L'enseignant ou l'enseignante peut se faire une idée des points forts et des faiblesses des élèves et modifier son enseignement en conséquence. Il ou elle peut dispenser un enseignement individualisé relatif au système d'indices, aux caractéristiques des divers genres et aux façons de réagir au texte et d'interpréter sa signification. Chaque membre du groupe doit disposer d'un exemplaire du texte à lire lors des activités qui précèdent la lecture, qui l'accompagnent et qui la suivent.

Les élèves ont besoin de sentir que le matériel de lecture est à leur portée, qu'ils et elles pourront lire le texte indépendamment sans frustration. Les enseignants et les enseignantes devraient guider les élèves dans le processus de construction du sens en les encourageant à faire des prédictions et à les confirmer, avec l'aide de tous les indices à leur disposition. Les questions ouvertes les encourageront à réfléchir de façon critique à ce qu'ils et elles ont lu; on peut leur demander, par exemple, d'exprimer leur opinion personnelle ou d'évaluer le comportement d'un personnage.

La lecture indépendante

La lecture indépendante – en classe ou à l'extérieur de la classe – est importante, car elle favorise le développement de l'aptitude à la lecture, augmente le plaisir de lire en français et encourage les échanges avec les autres sur les livres. La bibliothèque de la classe doit contenir une vaste collection de livres choisis pour correspondre à toute une gamme d'intérêts et d'aptitudes. La lecture indépendante pourra faire partie de l'étude des livres illustrés, l'étude des romans ou des travaux de lecture importants. Les élèves choisiront leur matériel de lecture et liront à leur propre rythme en fonction de leurs compétences, de leurs objectifs et de leurs intérêts. On leur demandera parfois de mener à bien des projets de lecture individualisés et d'exprimer leurs réactions. D'autres fois, on se contentera du fait qu'ils et elles lisent pour leur compréhension et leur plaisir personnels.

Les entretiens-bilans sur la lecture

Les entretiens-bilans sur la lecture donnent l'occasion aux enseignants et aux enseignantes d'observer le comportement des élèves ainsi que leurs attitudes et leurs aptitudes en matière de lecture. L'observation des points forts, des faiblesses et des progrès de chaque élève pourra guider l'enseignement individuel ou en petits groupes. En interrogeant les élèves sur le déroulement de l'histoire et en leur posant des questions de mémoire, on pourra vite se rendre compte de leur niveau de compréhension. Cependant, les questions ouvertes – qui demandent une réflexion critique et l'expression d'une opinion personnelle – sont essentielles si l'on veut amener les élèves à s'engager totalement dans l'expérience de la lecture.

L'exploration des réactions à la lecture

Toute personne qui lit apporte à chaque lecture ses connaissances préalables, son bagage culturel, ses expériences personnelles, ses traits de caractère et ses aptitudes en français. Un passage donné ne sera donc pas lu de la même manière par tous et toutes les élèves. Pour aider les élèves à établir le rapport entre la littérature et leur propre vie, il faudra les inviter à participer à l'interprétation du texte. En échangeant leurs réactions et leurs réflexions avec les autres, les élèves pourront approfondir leur compréhension et leur appréciation de ce qu'ils et elles ont lu.

Les activités suivantes permettront aux élèves de réagir au texte :
- la discussion du texte (discussions en groupes, dialogues, présentations);
- l'expression dramatique inspirée par des passages ou des éléments du texte (jeux de rôles, interviews de personnages);
- l'exploration des mêmes thèmes dans d'autres histoires, poèmes, chansons;
- le visionnement de bandes magnétoscopiques ou de films basés sur les romans ou les pièces de théâtre;
- l'écriture basée sur les thèmes tirés de l'œuvre (poèmes, pièces de théâtre, histoires, journaux de bord);
- la lecture de livres du même auteur ou d'autres auteurs de la même période;
- l'illustration d'aspects du texte au moyen de divers médias (illustrations, marionnettes, mobiles).

Les discussions orales constituent une excellente façon d'encourager les élèves à explorer leurs réactions, à développer leurs aptitudes linguistiques et à approfondir leur réflexion.

Dans les groupes de discussion, l'enseignant ou l'enseignante pourra :

- fournir les informations importantes à la compréhension du texte;
- inciter les élèves à exprimer les émotions que suscite la lecture du texte, favorisant ainsi leur cheminement vers la connaissance de soi;
- livrer ses propres opinions pour aider les élèves à interpréter un passage;
- présenter de nouvelles formes linguistiques, de nouveaux auteurs ou de nouveaux genres.

On pourra stimuler la discussion (avec l'ensemble de la classe ou en groupes) au cours de la lecture en posant des questions comme celles-ci :

- À quoi penses-tu? Quelles sont les images qui te viennent à l'esprit? Est-ce que cela te rappelle des souvenirs?
- Quels sentiments éprouves-tu?
- À ton avis, qu'est-ce qui va arriver?
- Quelles sont les questions que tu te poses? Qu'est-ce qui te dérange dans cette lecture?
- Les personnages ressemblent-ils à des personnes que tu as déjà rencontrées?
- Qu'est-ce que tu penses du texte jusqu'ici?
- Qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas?
- Qu'est-ce que cette expression pourrait signifier?
- Que penses-tu que l'auteur(e) cherche à exprimer?

Les réponses des élèves seront sûrement très variées. Les catégories suivantes pourront aider les enseignants et les enseignantes à analyser ce qui se passe dans les discussions en classe ou les réactions écrites.

- *Réactions personnelles.* Elles comprennent les commentaires et l'expression des sentiments et des souvenirs qui ont été évoqués par le texte et qui sont à l'origine de la participation affective de l'élève au texte.
- *Réactions au sujet ou au thème.* Elles portent sur les questions soulevées par le texte et peuvent aboutir à des comparaisons entre les opinions exprimées par l'auteur(e), les personnages et les lecteurs et les lectrices.
- *Réactions d'interprétation.* Elles portent sur le texte et supposent que les élèves émettent des hypothèses sur ce que l'auteur(e) a voulu dire et apportent des preuves à l'appui de leur interprétation.
- *Commentaires sur la forme.* Ils portent sur le mode de présentation (la manière, l'efficacité) ainsi que sur le langage employé, l'intrigue, les personnages, les effets spéciaux et ainsi de suite.

Il peut aussi y avoir d'autres réactions, notamment une évaluation du texte en tant qu'œuvre d'art et une réflexion sur la place du texte dans l'ensemble de la littérature française. Les élèves peuvent être amenés par la suite à poursuivre leurs recherches et leurs lectures (par exemple, biographies, textes historiques connexes, autres œuvres de la même personne).

En lisant, les élèves s'adonnent à différents types d'activités intellectuelles pour assimiler le texte et donner un sens à ce qui est écrit. À un niveau immédiat et subjectif, ils et elles visualisent les différentes scènes du texte, s'identifient aux personnages et sympathisent avec leurs difficultés affectives. En d'autres mots, ils et elles se laissent entraîner par l'histoire. À un niveau plus abstrait et objectif, les élèves peuvent anticiper les événements, revenir sur leur interprétation du texte et porter des jugements moraux sur l'histoire, les événements et les décisions des personnages.

Bien que ces activités soient communes à toutes les personnes qui lisent, le niveau de participation de chaque élève (individuellement ou avec d'autres) variera en fonction de ses expériences passées, des raisons pour lesquelles il ou elle lit, de son degré de facilité devant le texte imprimé et de sa compréhension du français. Il variera aussi en fonction du contexte dans lequel le passage est lu.


écoute
journaux intimes
enseignes
tableaux
expression orale
musique
biographies
scénarios
messages
sensibilisation à l'environnement
poèmes
notes
écriture
articles scientifiques
La lecture
– pour s'informer
– par plaisir
– pour comprendre
– pour mieux se connaître
récits
compositions
légendes
pièces de théâtre
littérature pour enfants
sensibilisation à la culture
manuels scolaires
science
magazines
carnets
littérature de jeunesse
comptes rendus
journaux
nouvelles
romans
mathématiques
sciences sociales
arts plastiques

L'écriture pour les élèves débutants et débutantes

L'aptitude d'un ou d'une enfant à parler français révèle un sens intuitif de la structure et de la logique de la langue. Le mot imprimé étant la représentation graphique de l'expression orale, l'apprentissage de l'écriture repose sur une base linguistique orale. Cependant, l'expérience préalable du texte imprimé et des livres exerce également une influence importante sur l'attitude des jeunes enfants envers l'écriture et détermine en partie leur degré de préparation à cette activité.

L'apprentissage de l'écriture, tout comme l'apprentissage de la langue, est un processus graduel. Les quatre habiletés linguistiques (écoute, expression orale, lecture et écriture) étant intégrées par nature, les activités effectuées dans chaque domaine contribuent à l'apprentissage de l'écriture. En offrant aux élèves toute une variété d'activités d'écoute et d'expression orale, et des occasions fréquentes de discuter et d'exprimer leurs idées, les enseignants et les enseignantes contribueront à l'élaboration de la base linguistique orale qui facilitera l'expression écrite. L'expérience de la lecture, aussi, renforce naturellement l'apprentissage de l'écriture. Le fait de lire contribue de façon significative au fonds de vocabulaire et de structures linguistiques des élèves. En outre, les élèves trouvent dans les livres et le matériel imprimé présents dans la classe des modèles qui peuvent inspirer et guider leurs propres rédactions. Les activités d'écriture elles-mêmes, qu'il s'agisse d'écriture indépendante ou d'écriture partagée, devront viser des aptitudes précises et constituer des expériences pertinentes et chargées de sens pour tous et toutes les élèves. C'est ainsi qu'on aidera les élèves à écrire correctement en français.

L'écriture comme moyen de communication est une opération complexe qui demande plus que la simple inscription de mots sur le papier. En essayant de communiquer un message par écrit, on doit tour à tour organiser ses pensées, écrire, se relire d'un œil critique et écrire à nouveau. L'écriture n'est donc pas une activité simple mais une séquence d'activités ou d'étapes : première ébauche, révision et version finale. Ces trois étapes sont normalement précédées d'une préparation ou d'une planification plus ou moins minutieuse. Ces différentes étapes forment le noyau d'un processus qui est décrit plus bas.

Il faut présenter graduellement les différentes étapes du processus d'écriture aux élèves débutants et débutantes. Ils et elles ont besoin d'encouragement pour s'essayer à écrire et oser prendre des risques en français, et leurs premiers efforts doivent être appréciés comme il se doit. L'écriture en collaboration pratiquée par toute la classe est particulièrement bénéfique pour les élèves débutants et débutantes, parce qu'elle permet de faire une démonstration de toutes les étapes, sans oublier la préparation à l'écriture et le suivi. Si, au début, les élèves ne révisent généralement pas leurs rédactions, la présentation à toute la classe des techniques de révision et de mise au point contribuera à les initier à ces procédés. En plus, la pratique de l'écriture en collaboration sous différentes formes aidera les élèves à comprendre qu'il faut toujours garder à l'esprit l'auditoire auquel on s'adresse et l'objectif de la communication.

Les élèves débutants et débutantes s'intéressent à l'écriture autonome et à la «publication» mais préféreront peut-être commencer par dessiner et écrire des légendes pour accompagner leurs dessins. Ils et elles progresseront de gribouillis non identifiables à des lettres tracées en majuscules et seront parfois capables de se relire. Ils et elles peuvent recopier les mots et les phrases en français qui se trouvent dans la classe, et écrivent de gauche à droite. Les élèves savent que l'écriture contient un message.

Pour aider les élèves débutants et débutantes à faire des progrès en écriture, on pourra faire ce qui suit :

- les entourer de matériel imprimé (par exemple, livres, histoires partagées, étiquettes);
- leur faire la lecture plusieurs fois par jour;
- les aider à saisir la notion de mot en montrant des mots dans un texte (c'est là que les grands livres sont utiles);
- les inviter à s'essayer à l'écriture lorsqu'ils et elles travaillent indépendamment (lors d'un devoir au centre d'écriture);
- les faire parler de ce qu'ils et elles ont écrit et exposer leur travail;
- les faire participer à des expériences d'écriture partagée (rédiger des histoires partagées, écrire la date tous les jours, noter les événements qui se produisent en classe et ainsi de suite);
- démontrer que la langue orale peut être exprimée sous forme écrite.

À mesure que les élèves progresseront, ils et elles apprendront à exprimer leurs idées et à raconter les événements sous une forme écrite à la fois originale et signifiante, en utilisant parfois les majuscules et la ponctuation correctement. Au début, ils et elles écriront phonétiquement, en utilisant les lettres qui correspondent aux sons. Pour aider les élèves à faire des progrès, les enseignants et les enseignantes pourront faire ce qui suit :

- continuer à les faire participer à des expériences de lecture partagée;
- assurer des séances quotidiennes de lecture silencieuse;
- les faire participer fréquemment à des activités d'écriture partagée qui mettent en relief les différentes étapes de l'écriture (préparation, première ébauche, révision, version finale);
- leur offrir de nombreuses occasions d'écriture indépendante.

L'aide fournie par l'enseignant ou l'enseignante (lors des entretiens-bilans sur l'écriture, par exemple) permettra aux jeunes élèves d'effectuer certaines tâches, comme les révisions mineures et la correction d'erreurs qu'ils et elles ne sont pas encore en mesure de faire de façon autonome.

La démarche d'enseignement

En aidant les élèves à comprendre et à pratiquer le processus d'écriture, le personnel enseignant assurera le développement de leur aptitude à écrire en français. Le processus d'écriture comprend trois phases principales : la phase préparatoire à l'écriture, l'écriture proprement dite et le suivi de l'écriture.

La phase préparatoire à l'écriture

Avant de commencer à écrire, les élèves ont besoin de réfléchir à leur objectif, à ce qui les pousse à écrire et à l'auditoire auquel la rédaction est destinée. Par exemple, les élèves pourraient choisir d'écrire :

- le récit d'expériences réelles ou imaginées, pour leurs camarades;
- une histoire à l'intention des enfants;
- des lettres à des adultes sur des questions précises (par exemple, une lettre à la rédaction d'un journal pour exprimer une opinion sur un sujet d'actualité, une lettre de remerciement au commanditaire de l'équipe sportive de l'école);
- des poèmes pour une anthologie de poésie d'élèves ou pour l'album-souvenir de l'école;
- des articles, des devinettes, des légendes ou des bandes dessinées pour un journal ou une revue;
- des sketches à mettre en scène lors du rassemblement de l'école;
- un journal intime dans lequel ils et elles noteront leurs observations, pour eux-mêmes ou pour un ou une amie proche;
- des livres pour leurs ami(e)s.

Pour sensibiliser davantage les élèves aux différentes formes d'écriture avant qu'ils et elles n'en fassent l'essai, on pourra leur lire, à titre préparatoire, des textes qu'on trouve pertinents et bien écrits. On pourra aussi leur faire connaître les éléments qui caractérisent les différents genres. À cette fin, il sera utile d'exposer dans la classe un vaste échantillon de textes écrits. Enfin, on pourra aider les élèves à dresser une liste de sujets et de types d'écriture à exploiter dans leurs propres rédactions.

Pour aider les élèves à choisir un sujet, à clarifier leurs idées et à organiser les détails avant de se mettre à écrire, on pourra leur suggérer les activités suivantes :

- lancement d'idées (séances de remue-méninges, exploration de différents thèmes, tracé de diagrammes);
- réflexion sur certaines expériences personnelles;
- discussion sur différents sujets avec les camarades ou avec l'enseignant ou l'enseignante;
- recherches sur des sujets intéressants;
- lecture de textes divers portant sur des sujets qui les intéressent, y compris les compositions d'autres élèves;
- étude d'images qui se rapportent aux sujets qui les intéressent;
- création de dessins ou d'illustrations se rapportant à une expérience ou un sujet précis;
- expression dramatique et jeu de rôle à partir d'une expérience ou d'un sujet précis.

La phase préparatoire à l'écriture a une importance particulière pour les élèves de langue seconde. En effectuant les activités en français, les élèves peuvent travailler à leur niveau de compétence et prendre davantage confiance dans leur aptitude à écrire en français.

L'écriture proprement dite

1. *La première ébauche.* Après avoir discuté avec leurs camarades et avec l'enseignant ou l'enseignante, les élèves pourront clarifier leurs idées et rédiger leur première ébauche. Pour commencer, les élèves auront tendance à noter leurs idées spontanément, sans trop s'inquiéter de la présentation, de l'orthographe ou du style. À mesure que le projet progresse, ils et elles prennent plus clairement conscience de leur objectif et de l'auditoire visé.

2. *La révision.* En réfléchissant à ce qu'ils et elles ont écrit et à la réaction que cela a provoqué chez les autres, les élèves voudront probablement réviser leur travail. Il peut s'agir d'ajouter ou de supprimer des choses, ou d'apporter d'autres changements au texte, afin de le rendre plus intéressant et plus facile à comprendre.

Les questions suivantes pourront aider les élèves à réviser leur propre travail et celui de leurs camarades :

- As-tu fait le tour de ton sujet? Faudrait-il ajouter des explications, des descriptions ou des dialogues pour que ce soit plus facile à comprendre?
- Penses-tu que ton auditoire va comprendre et apprécier ce que tu as écrit? Quels passages seront les plus appréciés? Lesquels seront les plus difficiles à comprendre? Qu'est-ce que l'on aimera? Qu'est-ce que l'on n'aimera pas?
- Quelles sections pourrais-tu améliorer? Est-ce qu'il faudrait développer certaines parties? condenser certaines autres? réorganiser certains éléments pour plus de clarté?
- Qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton introduction? ton développement? ta conclusion? Qu'est-ce que tu pourrais changer pour que ce soit plus drôle? plus clair? plus passionnant?
- Quelles phrases ou quels mots pourrais-tu modifier pour exprimer plus clairement ce que tu veux dire? pour rendre ton histoire plus intéressante? plus vivante et dramatique?
- Comment pourrais-tu améliorer la façon dont tu poses le décor de l'histoire?

L'utilisation du traitement de textes peut faciliter l'étape de la révision.

3. *La mise au point de la version finale.* À l'étape de la version finale, les élèves se concentrent sur l'orthographe, la grammaire, la ponctuation et d'autres détails mécaniques. Ils et elles peuvent consulter des ouvrages de référence comme les dictionnaires, les grammaires et les tableaux de la classe pour la correction de leur travail. Les enseignants et les enseignantes peuvent faire des démonstrations de mise au point sur des transparents ou du papier grand format, ou bien au tableau, en se servant des ébauches des élèves. (Il faudrait toujours demander la permission des élèves avant de se servir de leurs ébauches.)

La mise au point suppose que l'on relise le texte avec attention et patience, en s'attachant aux aspects techniques de l'écriture. L'enseignant ou l'enseignante et l'élève pourront dresser une liste des éléments à corriger lorsque l'on met la dernière main à un texte, notamment ce qui suit :
- une syntaxe fautive ou une phrase mal structurée;
- une mauvaise organisation des paragraphes;
- des fautes de grammaire;
- des fautes d'orthographe;
- des erreurs mécaniques (ponctuation, majuscules).

À mesure que les conventions particulières de l'écriture seront enseignées dans le programme d'écriture, les élèves pourront les ajouter à la liste des éléments de mise au point.

Le suivi de l'écriture

Une fois leurs textes terminés, les élèves peuvent les partager avec les autres de bien des façons. Ils et elles peuvent lire leurs compositions à un ou une camarade, à un groupe d'élèves, à l'enseignant ou l'enseignante, ou les enregistrer et faire écouter l'enregistrement. Ils et elles peuvent exposer leurs textes sur le tableau d'affichage et aussi les publier, soit dans un livre créé par leurs propres soins, soit en les soumettant à un journal ou un magazine de classe ou une anthologie.

Les élèves qui veulent publier leurs écrits peuvent les taper à la machine ou les clavigraphier sur un système de traitement de textes. Ils et elles peuvent aussi les illustrer, à leur gré, avec des dessins ou des photos, et faire une couverture. La publication finale peut être soumise à la bibliothèque de la classe ou de l'école pour que les élèves d'une autre classe puissent la lire.

Lorsque les élèves veulent exposer ou publier certains de leurs écrits, les enseignants et les

enseignantes peuvent les aider à la mise au point pour veiller à ce que le texte soit en français standard.

Le tableau suivant renferme des suggestions d'activités à faire en classe à chaque phase du processus d'écriture. Ce tableau a pour objet d'aider les enseignants et les enseignantes à intégrer toutes sortes d'activités au programme d'écriture.

Phases du processus d'écriture : Activités suggérées

La préparation à l'écriture			L'écriture			Le suivi
Sources d'inspiration	***Choix de la forme ou du genre***	***Exploration et développement de l'idée***	***Première ébauche***	***Révision***	***Mise au point***	***Présentation***
– ses propres pensées, sentiments, rêves, désirs, souvenirs (voyages, autres expériences) – lectures : poésie, récits, romans, pièces de théâtre, magazines, journaux, compositions d'autres élèves – interviews, débats – pièces de théâtre, spectacles – matchs sportifs – musique	– récit – poème – journal intime – lettre – essai – compte rendu – critique – éditorial – pièce, scénario – autobiographie – bande dessinée – liste – affiche – annonce – invitation – recette – directions – couverture d'un livre	– discussions en classe – séances de remue-méninges – conversations avec des camarades – dramatisation – création de diagrammes, de dessins, d'images, de photos – lectures – réflexion – planification • notes • recherches (au besoin) • plan ou diagramme	– noter toutes les idées et phrases qui viennent à l'esprit – encercler les idées clés – discuter avec des camarades – clarifier le but, le public visé, la forme – faire un premier brouillon	– se relire de façon critique : contenu, organisation (logique? cohérente?), clarté, pertinence des détails ou illustrations, intérêt, style, introduction, développement, conclusion – faire les changements qui s'imposent	– se relire attentivement : orthographe, grammaire, ponctuation, emploi de majuscules – consulter au besoin un dictionnaire, un ouvrage de grammaire	– partager sa composition avec d'autres : lecture silencieuse ou à haute voix, enregistrement, dramatisation, exposition au tableau d'affichage, publication (livret fabriqué par l'élève, journal ou magazine de classe, anthologie), dépôt à la bibliothèque

Les expériences d'écriture

L'écriture indépendante

C'est en donnant aux élèves de nombreuses occasions d'écrire indépendamment qu'on les aide à prendre confiance en eux et en elles et à bien rédiger en français. Un programme d'écriture indépendante permet aux élèves de développer leur aptitude à écrire en passant par les différentes étapes du processus d'écriture. Cette approche est particulièrement utile dans le programme d'arts du langage parce qu'elle favorise le développement de toutes les compétences linguistiques ainsi que l'étude formelle de la langue et la sensibilisation à l'apprentissage linguistique.

L'écriture indépendante permet aux élèves de faire ce qui suit :
- travailler à leur propre rythme;
- poursuivre leurs intérêts personnels en matière d'écriture;
- se laisser guider par leurs propres besoins en matière d'écriture, en bénéficiant de l'aide de l'enseignant ou de l'enseignante, au besoin;
- partager leurs écrits avec les autres – l'enseignant ou l'enseignante et leurs camarades – et connaître leur opinion.

Le programme d'écriture indépendante réussira dans la mesure où les élèves comprendront la façon de procéder à chaque étape du processus d'écriture et des méthodes pour développer leurs compétences à chaque étape. Si les élèves ne connaissent pas ces différentes étapes, il faudra les leur expliquer. La rédaction collective d'un texte par la classe tout entière, depuis l'étape préparatoire jusqu'au suivi, permettra de démontrer le processus.

Pendant un travail d'écriture indépendante, les élèves mettront en œuvre toutes les habiletés et exécuteront toutes les tâches comprises dans le processus d'écriture, tel qu'il est décrit dans les pages qui précèdent. La rédaction indépendante d'un texte peut s'étendre sur plusieurs jours ou plusieurs semaines. Il faut encourager les élèves à parler de leur travail avec leurs camarades et avec l'enseignant ou l'enseignante tout au long du processus.

Trois autres composantes du programme d'écriture indépendante – l'entretien-bilan sur l'écriture, la leçon d'écriture et le dossier d'écriture – sont importantes pour le développement des élèves.

1. ***L'entretien-bilan sur l'écriture.*** L'entretien-bilan sur l'écriture est une discussion de l'une des compositions de l'élève qui a lieu entre l'élève et l'enseignant ou l'enseignante, ou entre l'élève et l'un ou l'une de ses camarades. Ce genre d'entretien offre l'occasion de dispenser un enseignement individualisé et d'aider l'élève de façon précise à n'importe quelle étape de l'acte d'écriture. Une discussion à l'étape préparatoire pourra aider l'élève à déterminer des sujets et des auditoires possibles. Quand l'élève a commencé à rédiger, l'entretien pourra l'aider à élaborer et à organiser le contenu de son texte, à le réviser et à le mettre au point. Une fois la rédaction terminée, l'entretien permettra à l'élève d'évaluer ses progrès personnels en écriture. En insistant sur les points forts plutôt que sur les faiblesses, l'enseignant ou l'enseignante pourra aider l'élève à prendre confiance en lui ou en elle et l'encourager à se fixer de nouveaux objectifs.

   L'objectif de chaque entretien-bilan sur l'écriture et la façon dont il se déroule sont déterminés par les besoins particuliers du moment. Par ses questions et ses conseils, l'enseignant ou l'enseignante guide l'élève pour lui permettre d'améliorer ses compétences et ses techniques d'écriture. Les entretiens courts qui s'attachent à un ou deux points importants sont plus efficaces que les entretiens exhaustifs.

   Les techniques suivantes pourront aider les enseignants et les enseignantes à effectuer des entretiens-bilans sur l'écriture :
   - parler essentiellement du contenu du travail de l'élève et éviter de faire uniquement des commentaires sur la présentation ou les aspects mécaniques de l'écriture tels que la grammaire et l'orthographe;
   - encourager l'élève en parlant d'abord des aspects positifs de sa rédaction, avant de discuter des révisions possibles;
   - poser des questions qui encouragent l'élève à réfléchir à sa composition et à l'évaluer (par exemple : Dans quel but as-tu écrit ce texte? Penses-tu que tu y es parvenu? Quelle est la partie que tu préfères? Quelle partie du travail faut-il améliorer?);
   - donner à l'élève l'occasion de parler de ce qu'il ou elle a écrit.

   Les entretiens-bilans entre élèves leur permettent de s'apprécier mutuellement et de faire des suggestions. L'enseignant ou

l'enseignante peut apprendre aux élèves à organiser et à effectuer des entretiens efficaces en utilisant les techniques suivantes :
- poser des questions qui permettent une réponse libre;
- écouter, poser des questions, suggérer, encourager, faire des compliments;
- inviter l'auteur(e) du texte à envisager diverses options;
- faire des suggestions sur la façon de développer la première ébauche.

L'enseignant ou l'enseignante et les élèves peuvent élaborer des questionnaires et des listes de contrôle pour guider le dialogue entre les élèves pendant les entretiens.

2. ***La leçon d'écriture.*** La leçon d'écriture, une courte séance d'enseignement, traite de sujets qui intéressent un groupe d'élèves ou la classe tout entière. Le contenu de ces courtes leçons est basé sur l'observation des besoins des élèves. Une leçon pourrait viser, par exemple :
   - différentes sortes de prose et de poésie;
   - certains aspects de l'acte d'écriture (par exemple, trouver des idées, rédiger une première ébauche, réviser et mettre au point, consulter les ouvrages de référence tels que dictionnaires, thésaurus);
   - certaines techniques d'écriture (par exemple, la composition d'un paragraphe d'introduction ou de conclusion intéressant, la présentation des idées de façon logique, la description précise et prenante, la formulation de phrases claires et agréables à lire, le choix d'un vocabulaire précis et intéressant);
   - les conventions et les détails mécaniques de l'écriture (par exemple, grammaire, orthographe, majuscules, ponctuation).

3. ***L'emploi du dossier d'écriture.*** Le dossier d'écriture permet aux élèves d'organiser leurs travaux en fonction des différentes étapes de l'acte d'écriture. Ainsi, ils et elles peuvent mieux se concentrer sur les tâches et les habiletés relatives à chaque étape. Les enseignants et les enseignantes et les élèves peuvent décider ensemble comment organiser au mieux un dossier d'écriture. Ce dernier pourra contenir ce qui suit :
   - des premières ébauches, des compositions en cours de révision et des travaux corrigés et terminés, rangés de préférence dans des pochettes séparées;
   - une liste des compositions faites par l'élève;
   - du matériel qui pourra inspirer des compositions futures (images, photographies, dessins animés, articles de journaux et de revues, dessins);
   - des directives et des listes de contrôle pour aider l'élève aux différentes étapes;
   - une liste des mots que l'élève trouve difficiles à orthographier;
   - des tableaux ou des diagrammes qui indiquent les progrès accomplis par l'élève dans son emploi de la langue;
   - les notes prises lors des entretiens-bilans sur l'écriture, à titre de référence pour l'avenir.

   Le dossier d'écriture permet aux élèves de maintenir un certain ordre dans leurs écrits et de travailler tour à tour sur des textes commencés il y a un certain temps et sur des travaux plus récents. Il peut servir aussi à alimenter les discussions du programme d'écriture. À mesure qu'augmente le matériel, au cours de l'année, l'enseignant ou l'enseignante et l'élève peuvent passer en revue le contenu du dossier et choisir ensemble des échantillons de travail aux fins d'évaluation. Le dossier d'écriture peut ainsi s'avérer un instrument valable pour évaluer les progrès des élèves au cours de l'année scolaire. À la fin de l'année, avec la permission de l'élève, le dossier peut être transmis à l'enseignant ou à l'enseignante de l'année suivante.

L'emploi de l'ordinateur

Les ordinateurs facilitent les différentes étapes de l'écriture : ébauche, révision et mise au point de la version finale. À l'étape de l'ébauche, l'ordinateur permet aux élèves de jouer librement avec des fragments, pendant qu'ils et elles cherchent à articuler leurs idées. Peu à peu, ils et elles formuleront des phrases complètes, puis des paragraphes. La révision – particulièrement la correction des erreurs mécaniques (orthographe, ponctuation, utilisation des majuscules) et les changements de structure et de présentation – est également simplifiée par l'ordinateur.

Les programmes de traitement de textes permettent d'apporter facilement des améliorations successives au texte écrit. Le travail fastidieux de recopie des brouillons est ainsi éliminé, si bien qu'on peut se concentrer sur la composition. La bonne apparence de la copie imprimée finale est pour l'élève une source de satisfaction et de fierté personnelles devant le travail accompli.

Le rôle du centre d'écriture

Les élèves peuvent poursuivre divers travaux d'écriture indépendamment ou en groupes dans le centre d'écriture installé dans la classe. Les élèves peuvent y effectuer un travail assigné par l'enseignant ou l'enseignante ou bien poursuivre une activité d'écriture choisie indépendamment, à leurs propres fins. Le choix du matériel à mettre à la disposition des élèves au centre d'écriture variera selon leur niveau de développement. Il pourra comprendre ce qui suit :

- un matériel d'écriture varié;
- différentes sortes de papier;
- une documentation en rapport avec un thème courant;
- un ordinateur équipé d'un logiciel de traitement de textes;
- des listes de sujets possibles;
- des tableaux de mots;
- des dictionnaires, des thésaurus et des grammaires.

Le journal intime

La tenue d'un journal intime permet aux élèves d'écrire pour des raisons personnelles et informelles. Cela leur donne l'occasion de réfléchir et de noter leurs idées et leurs observations. La tenue d'un journal devrait être une expérience «exempte de risques», une expérience qui rehausse la motivation des élèves et leur inspire confiance dans leurs capacités d'écrivains.

L'aisance, plutôt que l'exactitude, est l'objectif visé par la tenue de journaux intimes. Pour cette raison, les élèves doivent pouvoir choisir leurs propres sujets, et leurs journaux ne devraient pas faire l'objet de corrections ni de révisions intensives. L'enseignant ou l'enseignante peut, cependant, fournir une aide par rapport au vocabulaire, aux structures et à l'orthographe des mots.

De temps à autre, la classe pourrait discuter des sujets possibles à traiter dans les journaux intimes et en faire une liste. Tout ce qui a de l'importance pour l'élève peut constituer un sujet : les expériences personnelles, les événements marquants, les intérêts et les passe-temps, les idées inspirées par la lecture.

Les élèves ont parfois envie de partager leur journal avec leurs camarades. À la fin des séances de tenue du journal, on pourra proposer aux élèves de lire ce qu'ils et elles ont écrit à la classe, à un ou une autre élève, ou à l'enseignant ou l'enseignante.

Il faut encourager les élèves à se servir de leur journal ou de leur carnet intime à l'extérieur de la classe comme à l'intérieur. En relisant leur journal, les élèves pourront prendre conscience de thèmes ou de questions qui se posent dans leur vie et qu'ils ou elles aimeraient creuser dans le cadre d'autres projets d'écriture. L'utilisation des impressions, des idées et des expériences notées sur le coup dans leur journal ajoutera une dimension de réalité immédiate et de profondeur à leurs autres écrits.

Les enseignants et les enseignantes peuvent aussi lire les journaux intimes des élèves et y ajouter une question ou un commentaire. Cette sorte de dialogue aide les élèves à comprendre que ce qu'ils et elles écrivent peut intéresser les autres, et que les personnes qui écrivent peuvent s'entraider en proposant des idées nouvelles et en demandant des précisions.

Il faut permettre aux élèves de noter des choses confidentielles dans leur journal. À cet égard, les élèves peuvent décider avec l'enseignant ou l'enseignante d'un code pour indiquer des pages qui ne doivent être lues que par l'auteur(e).

Les journaux intimes peuvent fournir des renseignements sur les progrès de l'élève en écriture aux fins d'évaluation.

L'écriture partagée

On entend par écriture partagée l'élaboration d'un texte écrit par plusieurs élèves, que ce soit la classe tout entière, un petit groupe ou un groupe de deux élèves. Le travail peut être dirigé par l'enseignant ou l'enseignante ou par les élèves eux-mêmes. L'écriture partagée permet aux élèves de s'aider les uns les autres aux différentes étapes en discutant des différentes stratégies d'écriture et en se montrant mutuellement comment faire. L'écriture partagée sert à encourager les élèves qui n'ont pas suffisamment confiance en eux et en elles pour écrire des textes plus longs.

L'écriture partagée est particulièrement utile pour les élèves débutants et débutantes. L'enseignant ou l'enseignante guide les élèves en les aidant à trouver des idées ainsi que le vocabulaire et les structures nécessaires. Pendant que l'enseignant ou l'enseignante écrit le texte sur du papier grand format ou au tableau, les

élèves peuvent observer certains aspects fondamentaux de l'écriture :
- le sens de l'écriture de gauche à droite et de haut en bas;
- la formation correcte des lettres et les différents styles d'impression;
- les buts et les conventions de la ponctuation;
- les rapports entre les lettres et les sons;
- l'orthographe conventionnelle.

L'écriture partagée se prête à une variété de tâches. Les élèves pourront : écrire une histoire en se servant des idées et de la langue d'histoires, de poèmes ou de chansons qu'ils et elles connaissent bien; faire le compte rendu d'activités partagées telles que des excursions ou des activités scolaires spéciales; dresser une liste ou rédiger un rapport sur un sujet d'étude; écrire une lettre, une invitation ou une circulaire.

Les élèves continueront à tirer profit des expériences d'écriture partagée même aux stades plus avancés. En écrivant de concert avec leurs camarades, les élèves :
- apprendront à planifier, à discuter et à négocier avec les autres;
- prendront conscience des stratégies qu'on peut employer pour trouver des idées et pour composer un texte;
- acquerront une perspective plus objective sur les étapes du processus d'écriture;
- apprendront à mieux comprendre les conventions de l'écriture (usage, orthographe et autres procédés mécaniques).

Même les élèves plus avancés continueront à tirer profit des séances d'écriture partagée dirigées par l'enseignant ou l'enseignante. Ces séances pourront servir à faire une démonstration du processus d'écriture : composer la première ébauche, réorganiser le contenu, modifier certains mots, vérifier l'orthographe et la ponctuation et rédiger les versions subséquentes. Le projecteur de transparents se révélera très utile dans les séances d'écriture partagée avec la classe ou un groupe d'élèves.

La pratique de l'écriture à des fins précises

Les élèves ressentent souvent le besoin d'écrire à des fins pratiques et précises. Ce faisant, ils et elles peuvent se rendre compte que l'écriture est un puissant instrument de communication qui produit des résultats pratiques. On trouvera ci-dessous des suggestions d'écriture fonctionnelle.

1. ***Messages.*** Le personnel enseignant et les élèves pourront écrire des messages à l'intention des uns et des autres et les afficher au babillard (ordinaire ou électronique). Les messages peuvent être de différentes sortes :
   - objets perdus et trouvés;
   - publicité pour les livres que l'on a pris plaisir à lire;
   - bulletin de nouvelles;
   - annonces des activités à venir (affiches);
   - invitations;
   - petites annonces d'articles à vendre;
   - demandes d'entrevues et d'entretiens;
   - notes et annonces personnelles.

2. ***Lettres.*** On a souvent l'occasion d'écrire des lettres au cours de l'année scolaire, que l'on veuille envoyer des vœux à un ou une camarade malade ou remercier une personne venue rendre visite à la classe. Lorsqu'il faudra écrire une lettre, l'enseignant ou l'enseignante et les élèves pourront discuter ensemble du contenu et des structures linguistiques à utiliser. L'enseignant ou l'enseignante pourra faire une démonstration des conventions qui régissent la rédaction des lettres et le libellé des enveloppes.

   Dans le cas des élèves débutants et débutantes, la rédaction de la lettre peut constituer un effort collectif agréable. Toute la classe discutera et décidera ensemble du contenu de la missive, et l'enseignant ou l'enseignante transcrira ensuite le texte sur du papier grand format.

   Les enseignants et les enseignantes pourraient aussi aider les élèves à établir un programme d'échange épistolaire avec des correspondants et des correspondantes. Un tel programme peut donner à chaque élève l'occasion d'écrire pour communiquer et pour développer des liens d'amitié avec une autre personne. Bien que la majeure partie de la correspondance consiste en lettres personnelles, les élèves pourront aussi envoyer des cartes, d'autres textes et des travaux effectués indépendamment ou avec la classe.

   On pourrait organiser des échanges de correspondance avec des élèves francophones au Canada ou à l'étranger ou avec une autre classe d'élèves qui apprennent le français comme langue seconde.

3. ***Journaux.*** La publication d'un journal des élèves constitue une application intéressante et agréable du processus d'écriture. C'est une

activité qui permet des échanges d'idées sur des sujets qui intéressent les élèves et qui leur fournit l'occasion de s'essayer à un grand nombre de styles différents. En outre, par sa nature même, un journal exige clarté et exactitude.

Avant de tenter la publication d'un journal de classe, les élèves pourraient trouver utile d'étudier un véritable journal francophone. À cette fin, ils et elles pourraient :
- examiner la présentation du journal, en tenant compte des divers éléments (la première page, l'éditorial, les nouvelles locales, les articles de fond, la rubrique sportive, les photographies, les bandes dessinées, les cartes et les annonces);
- discuter des différents aspects d'un reportage de première page, en posant des questions commençant par les mots *quoi, quand, qui, où* et *pourquoi;*
- étudier les reportages à la première page pour déterminer la fonction de la manchette, de l'article de tête, des signatures et des données de parution;
- examiner les photographies qui paraissent dans le journal et inventer de nouvelles légendes pour les accompagner;
- examiner la page des sports et discuter de sa raison d'être (les élèves pourront essayer d'expliquer pourquoi il y a tant de photos et comparer le reportage d'une manifestation sportive dans deux journaux différents);
- étudier le bulletin météorologique et discuter des structures linguistiques caractéristiques de ce type de texte.

En décidant de publier un journal, les élèves doivent assumer différents rôles, notamment ceux de reporters, de rédacteurs, d'artistes, de caricaturistes, de dactylographes et de spécialistes de la mise en page. Les élèves doivent aussi prendre un grand nombre de décisions; il faut décider, par exemple, du nom du journal, de son contenu, du public auquel il s'adressera et des étapes à suivre pour le publier.

La composition d'un journal crée de nombreuses occasions d'écriture. Les élèves pourront écrire ce qui suit :
- un éditorial à propos d'une question d'actualité ou d'un événement récent;
- un rapport sur une compétition sportive réelle ou imaginaire;
- un reportage sur un événement qui a eu lieu à l'école ou dans la collectivité;
- une lettre à la rédaction concernant une affaire d'intérêt personnel ou social;
- une petite annonce concernant la vente d'un article personnel (la description peut être exacte ou embellie);
- une publicité pour un livre que les élèves ont lu récemment;
- un bulletin météorologique décrivant des conditions atmosphériques qui obligeraient l'école à fermer pendant une journée;
- une revue critique d'un livre, d'un film ou d'une émission de télévision;
- une chronique de conseils aux lecteurs.

Les connaissances linguistiques

La grammaire

L'étude de la grammaire permettra aux élèves de s'exprimer avec plus d'exactitude et d'efficacité, d'utiliser une variété de constructions et de satisfaire leur curiosité intellectuelle en ce qui concerne la formation de la langue. C'est dans le cadre des activités linguistiques intégrées que la plupart des connaissances grammaticales seront acquises et mises en application, mais il faudra aussi enseigner de façon formelle les règles qui gouvernent la structure et le fonctionnement de la langue, et ceci pendant tout le programme et particulièrement à partir de la 7e année.

Dans le contexte d'un programme d'arts du langage intégré, les enseignants et les enseignantes insisteront sur les structures qui aident les élèves à participer à toute la gamme des activités effectuées en classe et à l'extérieur, sur celles qui sont fréquemment utilisées dans la langue naturelle et sur celles qui peuvent poser des difficultés particulières.

La présentation ou la révision des structures grammaticales doit toujours se faire en réponse aux besoins des élèves, qu'ils soient exprimés explicitement par les élèves eux-mêmes ou observés par l'enseignant ou l'enseignante. Le niveau et le genre d'explication d'une structure grammaticale donnée dépendront du contact préalable des élèves avec un enseignement théorique de la grammaire et de l'année d'études.

Les élèves doivent prendre conscience que la grammaire est aussi importante pour l'expression orale que pour l'écrit. Les activités effectuées au

cours des années d'introduction d'un programme intensif ou d'immersion en français pourront aider les élèves à éviter certaines erreurs courantes dans la langue orale, par exemple :
Je suis six au lieu de *J'ai six ans;*
J'aime toi au lieu de *Je t'aime;*
Sur samedi au lieu de *Samedi;*
Sur l'autobus au lieu de *Dans l'autobus;*
C'est mon au lieu de *C'est le mien;*
Elle regarde comme au lieu de *Elle ressemble/Elle a l'air de;*
Regarder/chercher pour au lieu de *Chercher*.

Plus tard, alors que se raffinera la connaissance de la langue, les enseignants et les enseignantes pourront continuer à attirer l'attention de leurs élèves sur certains problèmes oraux qui ont tendance à persister, par exemple, la place des pronoms personnels compléments, le choix des auxiliaires et l'utilisation des prépositions.

Pour encourager l'exactitude sur le plan de l'expression écrite, il est bon de se concentrer sur des structures plus simples, comme l'accord entre le pronom et le verbe, en commençant par les pronoms les plus souvent utilisés par les enfants (*je, tu, nous*) et sur les terminaisons plurielles régulières. Une fois que les élèves auront dépassé les années élémentaires, on pourra commencer à utiliser la terminologie grammaticale établie et présenter les notions de première, deuxième et troisième personnes.

Les enseignants et les enseignantes pourront se réunir en groupes pour établir quels sont les besoins des élèves par rapport à la composante «Connaissances linguistiques» du présent guide pédagogique; ils et elles pourraient trouver utile à cet égard d'examiner ensemble les résultats des études d'observation des classes de français intensif et d'immersion, ou d'établir leurs propres projets d'observation. On trouvera à l'annexe A une séquence de structures grammaticales qui pourra servir de guide pour la planification de l'enseignement formel de la grammaire.

L'étude et l'application formelle des structures grammaticales occuperont de 10 à 15 pour 100 du temps alloué aux cours d'arts du langage.

On peut enseigner la grammaire de façon ponctuelle, dans un contexte naturel, ou de façon formelle ou planifiée, dans le contexte d'une leçon de grammaire. Les stratégies suivantes peuvent servir pour enseigner la grammaire aux élèves individuellement, en groupes ou tous ensemble.

Stratégies d'enseignement ponctuel

1. ***Les questions.*** Les élèves auxquels on pose régulièrement des questions en rapport avec la grammaire améliorent leur compréhension de la langue. Les questions fréquentes stimulent leur curiosité intellectuelle et les sensibilisent à la formation et au fonctionnement de la langue. Par exemple, l'enseignant ou l'enseignante peut poser des questions :
   - se rapportant à l'accord des déterminants;
   - se rapportant à la forme des verbes;
   - se rapportant au choix des mots.

   On trouvera ci-dessous des exemples :

   Pourquoi est-ce qu'on a ajouté un «s» ici?

   Pourquoi est-ce que le verbe se termine en «-ent»?

   Pourquoi est-ce que ce verbe est au futur?

2. ***Les explications non sollicitées.*** Comme les parents qui donnent des explications et dispensent librement des informations à leurs enfants simplement pour stimuler ou satisfaire leur curiosité naturelle, les enseignants et les enseignantes pourront offrir des explications de structures grammaticales rencontrées au cours des activités pour aider leurs élèves à mieux comprendre le fonctionnement de la langue. Ceci pourra se faire en réfléchissant tout haut, à l'occasion, à la forme de ce qui est lu ou écrit devant les élèves.

3. ***Les explications sollicitées.*** Chaque fois que les élèves poseront des questions sur le fonctionnement de la langue, on tirera profit de leur intérêt et de leur curiosité. Ces questions indiquent que les élèves sont prêts et prêtes à apprendre davantage.

Stratégies d'enseignement planifié

1. ***Choix de contextes qui se prêtent à l'étude des structures.*** À partir de matériel oral ou écrit (un dialogue, une chanson, un discours, un poème, un texte en prose ou une annonce) qui illustre clairement un point de grammaire, l'enseignant ou l'enseignante pourra organiser diverses activités qui amèneront les élèves :
   - à découvrir certaines structures par l'observation ou à prendre conscience d'une structure grammaticale complexe ou problématique;
   - à discuter de l'utilisation d'une structure grammaticale cible;

- à formuler des généralisations ou des règles à propos de cette structure, sous forme de mots ou de diagrammes;
- à s'essayer à l'emploi de cette structure dans divers contextes oraux ou écrits.

2. ***Emploi de questions pour aider les élèves à observer des structures et à formuler des règles.*** L'enseignant ou l'enseignante pourra poser une question pour diriger l'attention des élèves sur un aspect de la langue. Par exemple, «On dit *en* France, *au* Canada, *en* Allemagne, *aux* États-Unis... Comment sait-on quelle préposition mettre devant les noms de pays?» Les élèves seront invités à réfléchir au problème et à formuler une généralisation à partir de leurs observations.

   On pourra distribuer à des groupes d'élèves des cartes du monde en français. On demandera aux groupes de faire ce qui suit :
   - faire la liste de dix ou douze pays;
   - classer les noms des pays en catégories basées, par exemple, sur l'orthographe ou le genre;
   - formuler une généralisation provisoire pour chaque catégorie (par exemple, le genre du mot détermine la préposition à utiliser).

   Les groupes partageront ensuite leurs conclusions. Les élèves, sous la direction de l'enseignant ou de l'enseignante, formuleront la généralisation ou la règle définitive.

Stratégies pour la révision et le renforcement

1. *Dictée.* Des dictées courtes et fréquentes où sont illustrés des points de grammaire enseignés précédemment constituent une excellente forme de révision et de renforcement. Un ou une élève peut écrire au tableau pendant que les autres élèves écrivent dans leur cahier. L'enseignant ou l'enseignante attirera l'attention générale sur les difficultés possibles, en réfléchissant à haute voix tout en dictant. Le but est de créer chez les élèves l'habitude de se poser continuellement des questions en écrivant. Les corrections et les explications auront lieu sur-le-champ pour donner aux élèves une réponse immédiate.

2. ***Révision et mise au point des compositions.*** À l'aide du rétroprojecteur, toute la classe fait la révision et la mise au point de la première ébauche d'une composition d'élève, sous la direction de l'enseignant ou de l'enseignante. Cet exercice peut s'effectuer en groupes.

3. ***Emploi de moyens mnémotechniques.*** Ces procédés (graphiques, auditifs ou écrits) peuvent aider certains élèves à se souvenir des structures grammaticales. Il peut s'agir de tableaux, de diagrammes, d'illustrations, d'acronymes, de poèmes, de chansons ou de proverbes.

4. ***Emploi d'ouvrages de référence.*** Le bon emploi d'ouvrages de référence tels que précis de grammaire, tables de conjugaison et dictionnaires contribue grandement à l'apprentissage de la langue. Si cette compétence permet de travailler de façon autonome au secondaire, elle est également d'une importance cruciale pour les recherches qui s'effectuent au niveau postsecondaire et dans de nombreuses professions. Les enseignants et les enseignantes ne doivent pas oublier que les élèves du secondaire ont besoin de faire l'apprentissage de la terminologie grammaticale, afin de pouvoir consulter avec profit des ouvrages de référence au niveau postsecondaire.

   Pour enseigner aux élèves la façon d'employer avec compétence les ouvrages de grammaire, on peut faire appel aux activités suivantes :
   - des discussions sur des tâches pour lesquelles ces ouvrages ont de l'importance : rédaction, mise au point et préparation de présentations;
   - des leçons sur la structure des ouvrages de référence et leurs principales caractéristiques : table des matières, index, agencement des chapitres, tableaux, abréviations, etc.;
   - des leçons pour apprendre le nom des parties du discours;
   - des leçons et des exercices sur les stratégies à utiliser pour trouver la définition appropriée d'un mot qui peut avoir plusieurs sens.

   Bien que les ouvrages de référence soient plus utilisés au secondaire, des indications sur la manière de se servir d'un dictionnaire peuvent être profitables à des élèves plus jeunes.

La correction des fautes

La correction des fautes doit être effectuée avec soin, afin de ne pas décourager les élèves et de les motiver à participer davantage aux activités. Les élèves doivent considérer la correction

comme un moyen de progresser dans leur apprentissage et non comme une évaluation négative. La méthode de correction variera, selon que les fautes sont orales ou écrites.

Techniques de correction des fautes dans la communication orale

En relevant une faute, les enseignants et les enseignantes évaluent sa gravité d'après différents critères, par exemple, dans quelle mesure elle entrave la communication et la compréhension, à quel point elle est inadmissible pour des francophones, et combien de fois elle s'est produite antérieurement. On doit également tenir compte du degré d'assurance de l'élève et de l'objectif visé par la leçon ou l'activité d'apprentissage. Si, après cette évaluation, on estime qu'une correction s'impose, on doit décider : (1) si la faute est à corriger par l'enseignant ou l'enseignante, ou s'il faut demander à un ou une autre élève, ou à celui ou celle qui a pris la parole de le faire; (2) quand il faut la corriger (pendant ou après l'activité); et (3) par quel moyen (en interrompant l'élève pour signaler l'erreur, en énonçant la forme correcte sans faire de commentaire, en expliquant la règle de grammaire qui s'applique, et ainsi de suite).

Auto-correction

L'enseignant ou l'enseignante donne aux élèves la possibilité de se corriger à l'aide des techniques énumérées ci-dessous.

1. ***Stimulation verbale.*** L'enseignant ou l'enseignante interrompt l'élève pour attirer son attention sur l'erreur, sans la corriger.
   Él. *Je cherche pour mon livre.*
   Ens. *Je cherche...*
   Él. *Je cherche mon livre.*

2. ***Reformulation de la question.*** L'enseignant ou l'enseignante reformule la question pour minimiser la possibilité d'erreur.
   Ens. *À qui est ce livre?*
   Él. *C'est mon...*
   Ens. *C'est le tien?*
   Él. *Oui, c'est le mien.*

3. ***Suggestion.*** L'enseignant ou l'enseignante suggère des réponses pour combler les lacunes de l'élève et lui permettre de s'exprimer.
   Ens. *Où sont tes livres?*
   Él. *Ils sont dans mon...* (hésitation)
   Ens. *... sac, casier, pupitre?*
   Él. *Dans mon casier.*

4. ***Démonstration.*** L'enseignant ou l'enseignante énonce des réponses possibles pour que l'élève s'en inspire.
   Ens. *Qu'est-ce que tu vas faire en fin de semaine?*
   Él. *Je faire...*
   Ens. *Moi, je vais sortir, je vais aller au cinéma.*
   Él. *Moi, je vais sortir.*

5. ***Explication d'un mot ou d'une phrase clé.*** L'enseignant ou l'enseignante mime le mot ou la phrase en question, fait un dessin ou écrit une définition ou une explication sur le tableau à craie.
   Ens. *As-tu une planche à roulettes?*
   Él. *Euh, uh...*
   Ens. (Dessine une planche à roulettes.)
   Él. *Oui, j'ai une planche à roulettes.*

6. ***Clarification.*** L'enseignant ou l'enseignante met en doute une phrase ou un mot employé par l'élève.
   Él. *Les enfants jouaient sur tous les quatre.*
   Ens. *Je ne comprends pas ce que tu dis. Explique.*
   Él. *Les enfants étaient par terre, sur les mains et les genoux.*
   Ens. *Ah, je comprends. Les enfants jouaient à quatre pattes.*

7. ***Invitation à la révision.*** L'enseignant ou l'enseignante incite l'élève à réviser la phrase contenant l'erreur, en mettant en doute la forme employée.
   Él. *Je suis fini mon travail.*
   Ens. *Pardon?*
   Él. *Oh! J'ai fini mon travail.*

8. ***Inscription d'indications sur le tableau.*** L'enseignant ou l'enseignante y inscrit les parties de la réponse qui sont correctes, en laissant des blancs aux endroits où des changements sont nécessaires.
   Él. *Je suis peur du directeur.*
   Ens. *J' _____ peur...*
   Él. *Oh, oui, j'ai peur du directeur.*

9. ***Indication de l'erreur.*** L'enseignant ou l'enseignante relève la forme inexacte ou répète la partie de la phrase à corriger.
   Él. *Il parle sur le téléphone.*
   Ens. *La préposition?* (ou) *Sur?*
   Él. *Il parle au téléphone.*

10. ***Indication par des gestes.*** L'enseignant ou l'enseignante attire l'attention sur l'erreur par un geste ou un jeu de physionomie :
    – en secouant la tête;

– en indiquant par un geste évocateur qu'il faut une liaison;
– en faisant un signe vers l'arrière à l'aide de la main ou du pouce pour montrer qu'il faut conjuguer à un temps passé;
– en se tirant l'oreille pour attirer l'attention sur une erreur de prononciation.

Correction par des camarades
L'enseignant ou l'enseignante peut demander à un ou une autre élève de corriger la phrase en employant les mêmes techniques décrites ci-dessus. Il faut pourtant veiller à ne pas faire perdre confiance à celui ou à celle qui a commis l'erreur.

Correction par l'enseignant ou l'enseignante
Lorsque les élèves ne parviennent pas à se corriger, l'enseignant ou l'enseignante peut procéder de la manière suivante :

1. *Donner la réponse exacte.* L'enseignant ou l'enseignante indique la forme qui convient, pour ne pas faire perdre à l'élève le fil de sa pensée. Cependant, il faudrait éviter de corriger l'élève de cette manière, à moins que la faute ne nuise à la compréhension de la phrase.
   Él. *Il faut que je va à l'hospital.*
   Ens. *Il faut que j'aille à l'hôpital.*
   Él. *Il faut que j'aille à l'hôpital.*

2. *Faire une mini-leçon.* L'enseignant ou l'enseignante indique la forme inexacte, puis la forme exacte.
   Ens. *As-tu vu le film?*
   Él. *Oui, j'ai vu le...*
   Ens. *J'ai vu le film... Je l'ai vu.*

Dans l'exemple donné ci-dessus, l'enseignant ou l'enseignante montre la place du pronom en écrivant au tableau ou sur du papier grand format, puis invite les équipes d'élèves à incorporer la structure qui convient à de courts dialogues et à les présenter à la classe.

Techniques de correction des devoirs
En corrigeant les exercices de langue et en évaluant la précision des textes écrits par les élèves sur le plan linguistique, on peut faire appel aux techniques suivantes :
– utiliser des codes qu'on aura expliqués préalablement aux élèves pour donner des indications en vue de l'auto-correction;
– faire des annotations renvoyant aux ouvrages de grammaire ou de référence, en marge des textes des élèves s'il y a lieu;
– dresser des listes d'erreurs courantes et confectionner des tableaux à afficher montrant les formes correctes, aux fins de révision rapide;
– distribuer des listes de contrôle relatives aux erreurs courantes;
– se servir des fautes commises par les élèves pour faire une leçon à une classe ou à un groupe;
– corriger tout simplement la faute.

Il est préférable que l'enseignant ou l'enseignante fasse appel à des techniques qui encouragent l'auto-correction, avant d'évaluer définitivement des textes écrits. Elles peuvent être employées par un ou une élève pour corriger son propre travail, et par des groupes de deux ou de plusieurs élèves pour se corriger mutuellement.

Le vocabulaire

La possession d'un vocabulaire riche et diversifié facilite la communication efficace. Les noms et les verbes sont les éléments du langage les plus signifiants, tandis que d'autres parties du discours servent d'éléments de liaison et de qualificatifs.

On devrait offrir aux élèves un milieu linguistique riche dès le début d'un programme. Les enseignants et les enseignantes devraient s'efforcer d'employer des mots intéressants et stimulants ainsi que toutes sortes d'expressions, tout en tenant compte du niveau de compétence des élèves. On peut également mettre les élèves en contact avec différents modèles de langue à l'aide de bandes sonores, de disques et d'émissions de télévision. En classe, les élèves devraient être entourés de documents intéressants et stimulants, illustrant l'emploi de la langue : affiches, citations, coupures de presse, échantillons des travaux des élèves, journaux, revues et livres.

Pour le choix du vocabulaire à enseigner ou des thèmes qui pourraient fournir du vocabulaire à étudier, il faut tenir compte des facteurs suivants :
– les besoins et les champs d'intérêt des élèves;
– le rapport entre les mots et les thèmes ou sujets à l'étude;
– l'utilité des mots et leur fréquence d'utilisation;
– l'utilité des mots par rapport à l'étude des structures et des familles de mots.

Le vocabulaire devrait toujours être enseigné dans un contexte, c'est-à-dire se développer à

partir d'activités, de situations, de lectures et d'autres stimuli présents dans le milieu de l'élève.

Présentation du vocabulaire de base

Au tout début d'un programme, on peut faire appel aux techniques suivantes :
- désigner des objets d'usage courant dans l'école;
- inscrire sur des panneaux des instructions simples, des messages et des rappels concernant des tâches à exécuter;
- afficher des représentations visuelles des mots;
- employer souvent des objets concrets pour l'enseignement, les démonstrations, les jeux de rôles et les activités de groupe;
- exposer des collections d'images, d'objets et de mots des élèves;
- faire préparer par les élèves des dictionnaires personnels ou collectifs;
- organiser des jeux d'associations de mots;
- utiliser des procédés mnémoniques pour aider les élèves à se souvenir de mots et de structures;
- chanter des chansons et réciter des comptines et des poèmes;
- créer des phrases à partir d'un groupe de mots donné;
- remettre en ordre des mots pêle-mêle pour former une phrase;
- pratiquer des jeux pour développer le vocabulaire : jeux commerciaux, jeux élaborés par les élèves ou par le personnel enseignant;
- faire des jeux à l'ordinateur pour enrichir le vocabulaire;
- faire découvrir aux élèves des analogies : *le lac est à l'île ce que l'océan est au/à la ________________(bateau, continent, pays, baleine);*
- regarder des bandes vidéo et des émissions de télévision; écouter la radio.

Développement et enrichissement du vocabulaire

À mesure que le vocabulaire des élèves s'enrichit et que leur emploi de la langue devient plus complexe, ils et elles peuvent :
- apprendre à consulter des dictionnaires illustrés et contemporains;
- élaborer des listes de termes et des dictionnaires personnels;
- analyser des structures de mots et la création de nouveaux termes;
- étudier des cognats ou mots de la même famille;
- étudier le sens littéral ou figuré des mots;
- chercher et identifier des synonymes et des antonymes;
- rechercher des termes rattachés à des thèmes précis;
- explorer des homonymes et des termes à plusieurs sens;
- mémoriser des poèmes et des paroles chantés sur une musique;
- mémoriser des devises, des dictons et des proverbes;
- créer et pratiquer des jeux de mots;
- employer des procédés littéraires, tels que l'allitération, l'onomatopée, la comparaison, la métaphore, l'hyperbole et l'oxymoron.

On trouvera à l'annexe B des suggestions pour l'enrichissement du vocabulaire.

L'orthographe

Apprendre l'orthographe est un processus graduel. En apprenant à écrire, on commence par orthographier les mots au hasard, suivant sa compréhension du rapport entre ce qu'on entend et ce qui est écrit. À mesure que les élèves se familiariseront avec la formation des mots et les conventions de l'orthographe, ils ou elles adopteront les formes établies. Comme l'orthographe s'améliore par la pratique et l'expérience, les enseignants et les enseignantes doivent accepter et encourager l'emploi par les élèves d'orthographes fantaisistes, ceci étant une étape de leur apprentissage.

Il est probable que les élèves écriront avec plus d'imagination et d'originalité s'ils et elles ne craignent pas de faire des fautes ou si l'on ne les oblige pas à s'inquiéter de l'orthographe. En insistant trop sur des tournures correctes, on risque de les empêcher de faire l'essai des termes nouveaux et de les inciter à se limiter aux mots simples qu'ils et elles savent orthographier.

Lorsqu'on emploie la dictée pour enseigner l'orthographe, il est préférable de donner un contexte aux mots plutôt que de dicter des termes ou des expressions isolés. Il n'est pas nécessaire que les dictées soient longues pour faire travailler les élèves ou pour fournir de la matière relative à l'évaluation, mais elles doivent toujours être constituées de propos suivis. Une dictée à trous, qui exige l'inscription de quelques mots seulement, peut suffire à vérifier les progrès en orthographe. Des dictées fréquentes

permettront aux élèves d'améliorer leur compétence linguistique sous plusieurs aspects : la compréhension du langage parlé, la mémoire auditive, l'orthographe et la connaissance des structures grammaticales.

Pour aider les élèves à passer de la simple connaissance de l'orthographe à l'usage des mots, dans un texte suivi, les enseignants et les enseignantes leur donneront souvent l'occasion de rédiger des textes de genres différents (voir pages 50-53). En encourageant les élèves à développer de bonnes habitudes pour mettre au point leurs travaux personnels et ceux des autres, on les sensibilisera à l'importance d'écrire les mots correctement.

L'aptitude au discours

L'aptitude au discours, qui fait partie de la composante des connaissances linguistiques, est indissociable des expériences d'expression orale et écrite auxquelles participent les élèves dans des cours de français. En démontrant la manière de relier des parties d'un récit, d'une conversation ou d'une présentation, l'enseignant ou l'enseignante peut attirer l'attention sur les divers moyens employés en français pour introduire, poursuivre ou conclure une communication orale ou écrite.

L'expression «aptitude au discours» s'emploie pour désigner la façon de relier des idées pour parvenir à un texte cohérent. La cohérence de forme ou de structure dépend du bon emploi des conjonctions, compléments, participes, propositions subordonnées, pronoms et interjections. La cohérence de pensée se révèle dans la séquence logique des idées et dans la pertinence de celles-ci par rapport au sujet ou au thème du message.

Aux premiers stades de l'apprentissage linguistique, les élèves peuvent se concentrer sur la manière de réagir au discours des autres de façon à maintenir la conversation et à lui donner une dimension affective. De courtes expressions idiomatiques, que l'enseignant ou l'enseignante peut employer fréquemment, seront très utiles à cet égard. Ces expressions comprennent des interjections et des questions comme les suivantes :
Quoi?... Comment?... C'est vrai?... Tu es sûr?... Tu crois?... Vraiment?... Je ne comprends pas... Je t'écoute... Est-ce que tu me comprends?... Très bien... Continue... Pardon... Tu sais... Dis-le encore une fois... Attends un instant... Je veux dire...

En lisant et en écoutant des histoires lues à haute voix, les élèves peuvent prendre conscience de l'importance d'établir la séquence des événements dans un récit. On peut leur demander de noter, dans un passage lu à haute voix, les mots de liaison, ou charnières, qui servent à indiquer la séquence (*d'abord, ensuite, puis, alors, après, enfin...*) et, par la suite, de les employer de façon appropriée.

En outre, pour encourager les élèves à prendre conscience du langage servant à relier les idées, l'enseignant ou l'enseignante peut :

- leur faire écouter des enregistrements de personnes qui parlent français, afin de relever les conventions employées pour indiquer à son interlocuteur ou interlocutrice qu'on veut prendre la parole;
- les encourager à ajouter à leur répertoire de nouveaux mots ou expressions de liaison (charnières), de différents niveaux de langue (*donc, par conséquent, puisque, quand même, d'ailleurs, or*);
- examiner avec les élèves des exemples (oraux et écrits) de tournures par lesquelles on peut, au besoin, interrompre l'autre personne;
- leur demander de relier les différentes parties d'un récit ou de changer l'ordre des événements d'un récit, en employant des charnières (mots ou expressions de liaison);
- leur demander de transformer un passage écrit en style télégraphique en un texte écrit en prose, en employant des charnières;
- leur demander de rendre un passage plus souple en remplaçant des noms qui sont répétés par des pronoms, ou en utilisant des propositions relatives commençant par *qui, que* et ainsi de suite;
- examiner, avec des élèves plus âgés, divers styles d'écriture et procédés qu'emploient les auteurs pour raconter, décrire, rapporter, persuader ou exprimer des émotions;
- encourager des élèves plus âgés à employer des mots de liaison ou charnières, tels que *en* avec le participe présent, *après avoir...*, des pronoms démonstratifs ou possessifs, *quand* ou *dès que* avec le futur ou le futur antérieur, et *si* dans des phrases conditionnelles[1].

1. Pour se renseigner davantage sur les conventions du discours et sur la matière à enseigner à cet égard, voir Gisèle Painchaud, *Étude nationale sur les programmes de français de base, Syllabus langue* (Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1990).

La sensibilisation sociolinguistique

La sensibilisation sociolinguistique a pour objectif de faire prendre conscience aux élèves que la communication intervient toujours dans un contexte social et culturel, et que ce contexte influe sur le niveau de langue qu'on utilise. En comparant l'usage, dans plusieurs contextes, de leur langue maternelle et du français, les élèves se rendront compte de la richesse et de la souplesse de la langue; cette prise de conscience pourra les motiver à commencer à utiliser un langage plus élaboré. Il s'agit là d'un aspect très important de l'enseignement du français, parce que les élèves des programmes intensifs et d'immersion ont peu d'occasions d'entendre parler français en dehors de la classe.

On peut promouvoir la sensibilisation sociolinguistique à l'aide des exercices suivants :
- demander aux élèves d'examiner l'usage variable qu'ils et elles font de leur langue maternelle, suivant qu'ils ou elles s'adressent à une ou un ami de leur âge, à leur père ou leur mère, ou à une connaissance adulte;
- leur faire écouter ou lire une explication ou un message en français exprimé à différents niveaux de langue;
- leur demander de chercher en quoi le langage formel diffère du langage informel (les mots? les structures? l'intonation? Y a-t-il d'autres différences?);
- leur faire préparer des dialogues ou des histoires qui seraient appropriés dans un contexte particulier (par exemple, les élèves pourraient raconter un incident au moyen d'un dialogue entre deux adolescents, et écrire ensuite un récit du même incident à l'intention des adultes).

L'initiation à la culture

Des occasions de s'initier à la culture se présentent non seulement dans la composante arts du langage des programmes intensifs et d'immersion en français mais aussi dans les matières de tous les autres programmes.

Bien que les enseignants et les enseignantes ne soient pas obligés de dispenser un cours complet sur la culture, ils et elles doivent s'employer activement à créer un contexte culturel de langue française en vue de l'apprentissage linguistique et d'autres activités.

Pour planifier des expériences culturelles, il faut commencer par se reporter aux suggestions de sujets pour l'initiation à la culture à l'annexe C. En choisissant des sujets ou thèmes, on tiendra compte des expériences personnelles des élèves et des enseignants ou des enseignantes, des possibilités d'excursions et d'échanges et les ressources disponibles (livres, matériel audiovisuel, francophones de la région et ainsi de suite). Le ou la bibliothécaire du centre de ressources éducatives peut aider à trouver des ressources une fois que les thèmes culturels auront été définis.

Pour aider les élèves à s'initier à la culture, on peut avoir recours aux stratégies suivantes :
- utiliser des ressources contemporaines et authentiques pour refléter les valeurs culturelles des francophones (modes de vie, coutumes, attitudes sociales...);
- profiter des occasions de donner incidemment des détails sur la signification culturelle des mots et des situations rencontrés;
- faire appel à des thèmes culturels comme point de départ des activités d'apprentissage linguistique individuelles ou collectives, comme des sketches et des présentations accompagnées de documents visuels;
- mentionner de temps à autre des coutumes sociales, des proverbes ou des métaphores propres à la culture francophone;
- utiliser des revues et des journaux francophones récents dans le cadre du programme de lecture;
- faire appel à des médias francophones (radio, télévision, cassettes audio et vidéo) pour amorcer des activités individuelles ou pratiquées par toute la classe.

Les enseignants et les enseignantes peuvent choisir parmi les activités suivantes celles qui conviennent le mieux à leurs élèves :
- leur demander d'organiser en classe ou dans l'école des expositions de photographies, de cartes postales et ainsi de suite, qui illustrent des aspects de la culture francophone;
- les mettre en contact avec des francophones par le biais d'échanges épistolaires et de cassettes, ou de réseaux informatiques;
- organiser des échanges de classes ou d'élèves.

En apprenant à apprécier et à comprendre ce que les cultures ont en commun et ce qui les différencie, les élèves passeront probablement par plusieurs stades[2], parmi lesquels :

- *La motivation.* Les élèves découvrent, en faisant l'apprentissage des coutumes, festivals et modes de vie dans des pays francophones, qu'il existe des traits ou des attitudes culturels qui diffèrent de ceux qui leur sont familiers, et ils et elles désirent en savoir davantage.
- *La collecte de renseignements.* Les élèves recueillent de l'information sur un sujet et commencent à la structurer à leur manière.
- *La contextualisation.* Les élèves replacent l'information dans un contexte plus large et partagent leur point de vue avec d'autres.
- *L'interprétation.* Les élèves créent et vérifient des hypothèses ou tirent des conclusions à propos du sujet et les expriment oralement ou par écrit.
- *L'actualisation.* Les attitudes et les valeurs que les élèves ont assimilées s'intègrent à leur système personnel de valeurs et influent sur leur comportement.

Le personnel enseignant a un rôle capital à jouer dans ce processus. Il est préférable qu'il aide les élèves à tirer elles-mêmes et eux-mêmes des conclusions, plutôt que de leur imposer ses propres opinions à l'égard d'autres cultures. Il est tout aussi important que les expériences visant à les sensibiliser à la culture soient diversifiées, qu'elles reflètent différentes cultures francophones et qu'elles proviennent tant de cultures francophones que de celles que les élèves connaissent déjà.

La sensibilisation à l'apprentissage linguistique

Au début du programme, on peut encourager les élèves à réfléchir sur la nature du langage, les caractéristiques de la langue française et leur propre apprentissage linguistique. Cette réflexion s'effectue habituellement dans le cadre des activités courantes en classe. Par exemple, en rédigeant leur texte et en le mettant au point, les élèves doivent être constamment encouragés à réfléchir à l'usage qu'ils et elles font du langage par rapport à l'objectif visé par le texte, d'un côté, et au public auquel il est destiné, de l'autre. Toutefois, les enseignants et les enseignantes peuvent à l'occasion sensibiliser directement leurs élèves à l'apprentissage du langage.

Cette approche peut prendre la forme d'une brève discussion informelle au cours de laquelle l'enseignant ou l'enseignante et les élèves s'entretiennent de ce qu'ils et elles ont remarqué ou appris à propos de la langue française la semaine précédente (ou le mois précédent). Les élèves peuvent être encouragés individuellement ou collectivement à être fiers d'avoir réussi à éviter une erreur courante dans une rédaction ou une activité orale. Cette période de discussion informelle peut également servir à comparer des mots français et anglais qui se ressemblent, tout en ayant une signification différente; à écouter des enregistrements de jeunes enfants qui apprennent le français et à comparer leurs tentatives avec celles des élèves; et à pratiquer des jeux faisant intervenir des langages inédits.

Avec des élèves de la 7[e] à la 12[e] année et des CPO, le programme de langue peut être enrichi par des travaux plus approfondis ou des recherches personnelles sur la nature du langage, le processus d'apprentissage linguistique et les expériences d'apprentissage des élèves.

Des suggestions de sujets et d'activités en vue de la sensibilisation à l'apprentissage linguistique sont présentées à l'annexe D sous les titres suivants : le langage comme moyen de communication, le processus d'apprentissage d'une langue, la structure du langage ainsi que la variété et l'évolution du langage.

2. Adapté de Clarence LeBlanc, Claudine Courtel et Pierre Trescases, *Le syllabus culture* (Ottawa, Association canadienne des professeurs de langues secondes, 1990), p. 68-73.

L'ÉVALUATION

L'évaluation, qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage, a pour but de faire progresser les élèves et d'améliorer le programme éducatif. Elle doit être conçue de manière :

- à fournir au personnel enseignant de l'information sur le rendement et les progrès des élèves;
- à donner aux élèves une rétroaction sur leurs points forts et leurs lacunes ainsi que sur leurs progrès en général;
- à donner aux élèves de l'information qui leur permette de se fixer des objectifs réalistes;
- à faciliter l'établissement des comptes rendus et des bulletins destinés aux élèves, aux parents et aux administrateurs;
- à établir dans quelle mesure les objectifs du programme ont été atteints;
- à déterminer les aspects du programme qu'il faudrait revoir et peut-être modifier;
- à fournir au personnel enseignant de l'information qui l'aidera à planifier l'enseignement aux stades ultérieurs du programme.

Formes d'évaluation

L'évaluation peut porter sur les progrès des élèves et le degré de maîtrise qu'ils et elles ont atteint, ou bien sur l'efficacité du programme. Elle consiste à recueillir, à consigner et à analyser des données qui mettent en relief les connaissances et les progrès des élèves.

L'évaluation de la performance d'un ou d'une élève peut être formative ou sommative. L'*évaluation formative* se fait de façon continue et permet d'apprécier les connaissances et les habiletés de l'élève, en fonction de sa participation aux activités quotidiennes en classe.

Elle doit intervenir à intervalles réguliers pour pouvoir mesurer l'apprentissage au cours d'une période donnée. L'évaluation formative sert à déceler les points forts et les difficultés d'apprentissage, et fournit ainsi au personnel enseignant l'information nécessaire pour planifier ou modifier le programme de façon à répondre aux besoins des élèves.

L'*évaluation sommative* permet de mesurer périodiquement le degré de maîtrise des habiletés et des connaissances. Elle intervient au terme d'une unité de cours, d'un trimestre ou d'une année scolaire. Cette forme d'évaluation peut être basée sur l'information fournie par des évaluations formatives, sur des travaux achevés et sur des tests.

Techniques et méthodes

Principes de base pour la planification de stratégies d'évaluation

Dans le programme d'arts du langage, l'évaluation portera sur l'emploi du français d'une façon intégrée dans le contexte d'une communication authentique. Les élèves font plus de progrès lorsqu'ils et elles savent de quelle manière leur rendement sera évalué.

Pour planifier des méthodes d'évaluation et choisir les instruments qui s'y rattachent, on peut faire appel aux critères suivants :

1. *Équilibre*
Le processus d'évaluation reflète-t-il les politiques du ministère, du conseil scolaire et de l'école en ce qui concerne le juste équilibre à réaliser entre les habiletés linguistiques et les autres composantes du programme?

2. *Pertinence*
L'évaluation est-elle fondée sur les concepts et les habiletés que les élèves ont été en mesure d'apprendre et de maîtriser? Cette évaluation est-elle étroitement liée aux objectifs du programme?

3. *Diversité*

a) L'évaluation porte-t-elle aussi bien sur l'usage spontané de la langue que sur des travaux préparés?

b) L'évaluation est-elle fondée sur des activités qui conviennent à l'âge des élèves et à leur degré d'acquisition de la langue? En voici des exemples :
- présentations orales
- interviews
- travaux d'écriture de courte et de longue durée
- dictées
- exercices ou travaux exigeant des questions et des réponses factuelles et ouvertes
- échanges en classe sur divers sujets, qui permettent aux élèves l'expression de leurs opinions, idées et impressions personnelles

c) L'évaluation comprend-elle un certain nombre de tests visant à vérifier la connaissance de la langue, au moyen (par exemple) de phrases à compléter ou à transformer et d'exercices de substitution; de questions à choix multiples; et de tests de closure?

d) L'évaluation est-elle effectuée tant par l'élève et ses camarades que par l'enseignant ou l'enseignante? L'évaluation par des camarades fournit aux élèves une rétroaction utile et les encourage à s'observer mutuellement et à s'entraider dans leur apprentissage. Il est très important de sensibiliser les élèves à l'importance de donner aux autres une rétroaction positive.

L'auto-évaluation encourage l'élève à réfléchir sur ses progrès et à prendre conscience des lacunes auxquelles il faudrait remédier, en plus de l'encourager à se rendre responsable à l'égard de son propre apprentissage.

Les listes de contrôle, les questionnaires, les registres ou les journaux d'apprentissage et les entretiens sont des instruments utiles pour l'auto-évaluation.

Les principales méthodes d'évaluation employées par les enseignants et les enseignantes sont l'observation et les tests.

L'observation

L'enseignant ou l'enseignante peut mesurer l'acquisition des connaissances et des habiletés par de l'observation dirigée. Ainsi, il se peut qu'il ou elle désire examiner la manière dont un ou une élève en particulier exécute une tâche. Dans un autre contexte, on peut également prendre des notes sur le vif, à propos de la performance des élèves. Les enregistrements sonores et vidéoscopiques peuvent fournir des données objectives sur le rendement des élèves et peuvent ainsi étayer les observations de l'enseignant ou de l'enseignante. Cependant, on n'y aura recours que si les élèves acceptent ce procédé comme valable dans le contexte d'une évaluation formative.

Pour que les observations soient productives et utiles, l'enseignant ou l'enseignante doit observer régulièrement ses élèves dans diverses situations. Chaque élève doit faire l'objet d'un examen approfondi pendant un certain temps. On peut organiser des activités en classe qui permettent une observation ininterrompue. Des entretiens en tête à tête avec les élèves sont également utiles pour évaluer le degré d'acquisition des habiletés et des connaissances linguistiques. Parmi les instruments à utiliser pour consigner des observations de ce genre, on relève les comptes rendus anecdotiques, les fiches d'impressions générales, les fiches d'objectifs d'apprentissage particuliers et les barèmes de notation.

Les tests

Les tests obligent les élèves à accomplir des tâches structurées relativement faciles dans les délais fixés. Ils devraient jouer un rôle secondaire dans l'évaluation, notamment en ce qui concerne les élèves plus jeunes ainsi que ceux et celles qui suivent les cours de première année.

Les tests peuvent se répartir en trois types principaux : les tests normatifs, les tests critériels et les tests portant sur les progrès individuels. Les tests normatifs permettent de situer un individu par rapport à une norme constituée par le rendement normal ou moyen d'un groupe important de personnes ayant fait des études comparables. Les tests critériels évaluent l'apprentissage d'un ou d'une élève par rapport aux objectifs du programme, en fonction de normes de performance fixées à l'avance. Les tests portant sur les progrès individuels ont pour but de faire valoir les progrès d'un ou d'une élève au cours d'une certaine période, sans comparer son rendement à celui des autres.

On trouvera à l'annexe E des modèles de grilles d'observation et d'évaluation.

L'ENSEIGNEMENT D'AUTRES MATIÈRES EN FRANÇAIS

Les programmes intensifs et d'immersion en français reposent sur le principe que c'est en employant le français pour transmettre de l'information ou exécuter des tâches intéressantes que l'on apprend bien cette langue. L'étude d'autres matières en français offre un contexte qui répond à ces deux critères.

Il est également vrai que le langage est indispensable à l'apprentissage de n'importe quel sujet. Il permet en effet d'analyser des expériences, de leur donner une signification et de transmettre celle-ci à d'autres. Les programmes intensifs et d'immersion en français démontrent de façon frappante l'interdépendance du langage et de l'apprentissage, étant donné que les élèves qui suivent ces cours apprennent simultanément la matière en question et la langue dans laquelle cette matière est enseignée. Il doit y avoir complémentarité entre les cours de langue et ceux qui sont dispensés dans d'autres matières faisant partie de ces programmes. Cette complémentarité est particulièrement importante, étant donné que tous les enseignants et enseignantes des diverses matières sont également des professeurs de langues.

Puisque les élèves des programmes intensifs et d'immersion en français font leurs études dans leur deuxième langue, il se peut que l'on soit obligé d'apporter des modifications aux approches prescrites dans les programmes-cadres, surtout au cours de la première année. Par exemple, il sera peut-être nécessaire de modifier le calendrier des activités pour consacrer plus de temps aux unités préliminaires. Une fois que les élèves se seront familiarisés avec le vocabulaire français, on pourra progresser à un rythme plus rapide pour atteindre les objectifs de fin d'année.

La langue dans le programme d'études

Les principes qui sous-tendent le concept de la «langue dans le programme d'études», décrits dans les programmes-cadres et les guides pour les programmes d'études, demanderont une attention particulière dans les programmes intensifs et d'immersion en français. Il est donc indispensable que les chefs de section et ceux et celles qui dispensent à la fois les matières au programme et les cours de français élaborent en commun les programmes d'études.

Les citations suivantes, qui sont extraites des publications du ministère de l'Éducation, indiquent l'application des principes de l'enseignement des langues à de nombreuses disciplines.

Les affaires et le commerce

«La langue des affaires, qui est parfois abstraite, précise ou technique, peut sembler étrange à certains élèves. Étant donné que les élèves assimilent les nouveaux concepts en grande partie grâce à leur maîtrise de la langue, et qu'ils deviendront des travailleurs productifs dans la mesure où ils pourront communiquer clairement dans leur milieu de travail, les enseignants devraient leur fournir de multiples occasions de discuter de certaines idées, de clarifier certaines notions, de partager leurs découvertes, d'examiner des études de cas dans le domaine des affaires et de proposer de possibles solutions. Pour les élèves, le langage devrait devenir un mécanisme qui leur permette de dialoguer clairement et sûrement, à leurs propres niveaux de capacités. En s'exerçant chaque jour systématiquement à réfléchir, à écouter, à observer, à s'exprimer, à lire et à écrire dans un milieu d'affaires, les élèves devraient acquérir une plus grande maîtrise de la langue qui y est utilisée.» (*Affaires et commerce, Cycles intermédiaire et supérieur et cours préuniversitaires de l'Ontario, 1986, Politique de planification des programmes*, p. 17)

La géographie

«Les enseignants doivent toujours tenir compte de l'importance critique du langage dans la préparation des expériences d'apprentissage. La géographie peut être très utile aux élèves vu l'utilisation de son vaste matériel didactique visuel et la nature interactive de beaucoup de ses activités.» (*Géographie, Cycles intermédiaire et supérieur, Partie A : Politique générale du programme, 1988*, p. 16)

L'histoire

C'est principalement par le langage que les élèves assimilent des attitudes, des habiletés et des connaissances nouvelles. Ce processus intervient en pratiquant des activités d'écoute, en lisant, en parlant et en écrivant à propos de ce qu'ils et elles apprennent, et en intégrant ces acquisitions à ce qu'ils et elles connaissent déjà et à ce qu'ils et elles savent faire. Le personnel enseignant doit leur donner l'occasion de maîtriser le langage parlé et écrit et de mettre en pratique le vocabulaire et le mode de pensée et d'expression propres aux cours d'histoire et d'études contemporaines.

On peut améliorer la compréhension du langage en aidant les élèves à saisir le but des exercices de lecture. En repérant les thèmes de leur travail de lecture et en posant des questions au préalable, ils et elles pourront clarifier le sujet et savoir à l'avance ce qui est à trouver dans le texte. On peut améliorer la capacité des élèves d'extraire de l'information de leurs lectures en les encourageant à prêter attention à la structure et aux éléments du texte à lire. L'habileté d'écoute s'acquiert par de l'écoute dirigée et critique de propos qui puissent retenir l'attention des élèves.

L'expression orale peut être améliorée par des activités d'apprentissage faisant intervenir des présentations orales, des débats, des entretiens et des jeux de rôles ainsi que de l'écriture sous diverses formes : périodiques, journaux, articles, lettres, rédaction de notes et de compositions et ainsi de suite.

Tout au long du programme, les enseignants et les enseignantes doivent donner à leurs élèves l'occasion de répondre à des questions de haut niveau, c'est-à-dire celles qui les obligent à perfectionner leurs compétences linguistiques et à améliorer leur capacité de raisonnement. (Traduction libre) (*History and Contemporary Studies, Intermediate Division, Senior Division, Ontario Academic Courses, Part A: Policy and Program Considerations, 1986*, p. 29-30)

Les mathématiques

«Le rôle du langage dans la communication et dans la compréhension peut être renforcé en utilisant des questions qui suscitent la recherche d'explications plutôt qu'en stimulant la reconnaissance ou la mémorisation. Il faut toujours demander le "Pourquoi?" aux élèves et les aider à utiliser un langage qui leur permette d'exprimer *leur* réponse à une question donnée et d'expliquer *leur* point de vue aux autres. Chaque élève devrait avoir l'occasion d'explorer par écrit sa propre perception des concepts mathématiques et de rendre compte de sa tentative d'utiliser les mathématiques pour résoudre des problèmes. Chacun ou chacune devrait également participer à des activités d'échanges lui permettant de confronter son raisonnement et sa logique à ceux des autres élèves. C'est grâce à ce genre d'activités que les élèves arrivent à modifier, à vérifier et à renforcer leurs connaissances.» (*Mathématiques, Cycles intermédiaire et supérieur, Première partie, 1985*, p. 17)

La musique

«Les enseignants devraient souligner l'importance du langage tant dans le processus d'apprentissage que comme outil pour communiquer ce qui a été appris. Le langage est un outil d'apprentissage. Par exemple, on parvient souvent mieux à comprendre une notion en essayant de l'expliquer à quelqu'un ou d'en faire un résumé. On prétend même que, pour réellement comprendre quelque chose, on doit d'abord savoir l'exprimer en ses propres mots. Les élèves saisiront donc mieux une notion si, dans leurs expériences en classe, on leur donne l'occasion d'en discuter en petits groupes et de travailler à résoudre des problèmes exigeant l'emploi du langage. En outre, ils peuvent améliorer la qualité de leur langue écrite en tenant un journal où ils rapportent leurs réactions personnelles à la musique ou discutent de questions musicales.

Les enseignants devraient faire remarquer aux élèves que chaque discipline possède sa terminologie propre. En musique, on utilise des termes précis pour désigner certaines notions et techniques. De plus, les systèmes de notation musicale utilisés pour écrire les ensembles mélodiques constituent en eux-mêmes un langage, et on se sert de termes bien particuliers pour les décrire. Comme la terminologie musicale se retrouve dans tout cours de musique, les enseignants devront donc l'employer pertinemment en tout temps et s'assurer que les élèves la maîtrisent.» (*Musique, Cycles intermédiaire et supérieur, 1990*, p. 8)

Les sciences

«Les méthodes utilisées en sciences – définir les problèmes, élaborer des hypothèses, classer les données, interpréter les conclusions, proposer des théories et généraliser – sont des activités où le langage joue un rôle primordial. Ainsi donc, l'apprentissage des sciences permet aux élèves de perfectionner leurs compétences linguistiques tout en exigeant d'eux qu'ils connaissent bien la langue pour comprendre la matière.

On devrait fournir aux élèves l'occasion de développer chaque compétence linguistique, soit réfléchir, écouter, parler, lire et écrire. Les élèves ne devraient pas se contenter de connaître les fondements de l'orthographe et de la grammaire, ils devraient déborder ce cadre au fil des cycles intermédiaire et supérieur et se perfectionner selon le niveau de difficulté du programme.» (*Sciences, Cycles intermédiaire et supérieur, Première partie, Politique générale du programme des sciences, 1987*, p. 34)

Les études technologiques

«Les enseignants des cours d'études technologiques peuvent aider les élèves de bien des façons : ils les encourageront par exemple à utiliser les termes techniques exacts; ils leur demanderont de présenter oralement ou par écrit des rapports techniques; ils évalueront la qualité de leurs devoirs, de leurs tests et de leurs examens sur le plan de la langue; ils organiseront des discussions en groupes sur des sujets techniques et ils mettront l'accent sur l'efficacité dans la communication lors des périodes de questions et réponses. Il importe que les élèves saisissent les rapports entre la maîtrise de la langue et les attentes des entreprises commerciales et industrielles : ils comprendront mieux ainsi les efforts que font les enseignants pour améliorer leurs aptitudes sur le plan du langage.» (*Études technologiques, Cycles intermédiaire et supérieur, Partie A, Politique de planification des programmes, 1985*, p. 17)

Les arts plastiques et visuels

«Les arts plastiques et visuels étant un moyen de communication, ils peuvent parfaitement

compléter des activités entreprises dans le cadre d'autres matières ou en favoriser l'initiative. La peinture et le modelage, par exemple, permettent aux enfants d'exprimer ce que leur inspirent certaines leçons. Les arts plastiques et visuels, l'écriture et la lecture, toutes des activités axées sur la communication et l'expression, se recoupent fréquemment.» (*Arts plastiques et visuels, Cycles primaire et moyen, Suggestions aux enseignants, 1985*, p. 4)

Méthodes utilisées pour enseigner des matières en français

L'enseignement d'une matière en français dans le programme intensif et d'immersion aura les mêmes objectifs que le programme ordinaire en ce qui concerne les connaissances, compétences et attitudes. Cependant, étant donné que, dans ce cas, la langue du cours est la deuxième langue des élèves, les enseignants et les enseignantes doivent concentrer leurs efforts sur l'apprentissage de la langue.

Chaque discipline a un langage qui lui est propre, ainsi que des modes de pensée et d'expression particuliers. Lorsqu'on enseigne une matière dans une langue seconde, il faut accorder une attention toute particulière à l'élaboration du vocabulaire et des expressions de base qui s'y rattachent et donner aux élèves de fréquentes occasions d'employer la langue. C'est en exprimant des idées et en les élaborant, en examinant et en résolvant des problèmes, et en formulant et en vérifiant des hypothèses que les élèves apprennent à maîtriser la langue et approfondissent la matière.

Pour ajouter aux suggestions relatives à la méthodologie présentées dans les sections précédentes, en voici d'autres, plus précises, qui portent sur l'enseignement de la langue dans diverses disciplines. Les enseignants et les enseignantes les adapteront à la matière de leurs cours.

L'enseignement du vocabulaire propre à différentes matières

Les techniques énumérées ci-dessous, relatives à l'enseignement du vocabulaire, peuvent être utiles aux personnes qui enseignent d'autres matières :
- présenter le vocabulaire pertinent à la matière, expliquer l'emploi des termes et encourager les élèves à s'en servir dans des contextes appropriés;
- désigner les objets et l'équipement dont on se sert dans la matière;
- insister sur les mots apparentés et les familles de mots, à partir du vocabulaire que les élèves connaissent déjà;
- afficher dans les salles d'étude des tableaux et des diagrammes étiquetés;
- encourager les élèves à constituer et à utiliser régulièrement un lexique personnel ou un carnet de vocabulaire;
- élaborer des moyens mnémotechniques pour aider les élèves à maîtriser le vocabulaire de base.

On peut revoir aussi les techniques générales présentées aux pages 13 et 14.

L'emploi d'un langage plus complexe

La section de ce guide portant sur les activités linguistiques intégrées (pages 21 et 22) présente un intérêt tout particulier pour les personnes qui enseignent d'autres matières que les langues. En outre, les stratégies indiquées ci-dessous seront très utiles pour multiplier les occasions permettant d'employer un langage plus complexe :
- présenter des sujets de manière à encourager la discussion et des questions de la part des élèves;
- utiliser des jeux éducatifs (commerciaux ou préparés soit par l'enseignant ou l'enseignante, soit par les élèves);
- organiser périodiquement des activités en petits groupes pour résoudre des problèmes, faire des recherches, analyser de l'information et présenter les résultats obtenus sous diverses formes;
- faire appel à du matériel concret et audiovisuel.

On peut compléter ces stratégies par les activités suivantes :
- visionnement de films et d'émissions de télévision;
- interviews (les élèves peuvent jouer le rôle de célébrités ou de personnages historiques);
- jeux de rôles axés sur des événements historiques ou contemporains;
- exposés et séminaires (individuellement ou en petits groupes), faisant appel à différentes techniques;
- débats sur des sujets controversés.

On peut aussi demander aux élèves de lire des textes de différents genres, en notant bien les particularités du genre, puis de s'en inspirer pour rédiger leurs propres textes. Il pourra s'agir :

- de narrations;
- de descriptions;
- de comptes rendus;
- de résumés et de précis;
- d'essais;
- de documents officiels;
- d'articles de journaux, de revues et de périodiques;
- de critiques de livres;
- de lettres;
- de journaux intimes et de carnets personnels;
- de pièces et de scénarios pour la radio, la télévision ou le cinéma;
- de nouvelles;
- de poèmes;
- de guides;
- d'instructions pour des jeux, des itinéraires, des exercices de simulation et des activités;
- d'affiches, de bandes dessinées et d'annonces.

ANNEXES

Annexe A* : Suggestions de contenu grammatical *(points sur lesquels il faudrait insister)*

Étape 1	Étape 2	Étape 3
A. Noms et déterminatifs – les articles définis, indéfinis et partitifs – la contraction des articles – les articles et l'expression de la quantité – le genre de mots fréquemment utilisés – le pluriel des noms – l'accord du nom et du verbe	***A. Noms et déterminatifs*** Formes et éléments appris à l'étape 1, *plus* : – le genre d'autres noms – le pluriel d'autres noms	***A. Noms et déterminatifs*** Formes et éléments appris aux étapes 1 et 2, *plus* : – emploi particulier des articles et des noms (p. ex., avec la nationalité, la profession, la religion) – continuer à accorder une grande place aux genres et à la marque du pluriel – noms servant d'adjectifs
B. Pronoms – les pronoms sujets – les pronoms interrogatifs – les pronoms compléments directs et indirects – les pronoms relatifs – *y, en* – l'accord du pronom et du verbe	***B. Pronoms*** Formes et éléments appris à l'étape 1, *plus* : – continuer à accorder une grande place aux pronoms compléments directs et indirects – les prépositions employées avec *qui* et *quel* – *lequel* – *dont* – les pronoms possessifs	***B. Pronoms*** Formes et éléments appris aux étapes 1 et 2, *plus* : – continuer à accorder une grande place aux pronoms compléments directs et indirects – compléments directs et indirects – *faire* causatif – *ce qui, ce que, ce dont*
C. Verbes – emploi des temps et des modes suivants avec des noms et pronoms sujets : • présent • impératif • futur proche (*aller* + l'infinitif) • passé composé • imparfait • futur • passé proche (*venir de* + l'infinitif) – emploi de l'infinitif après un verbe – négation (les formes les plus répandues : p. ex., *ne... pas/plus/rien/encore/jamais* – interrogation • *est-ce que* • ton montant • inversion • *n'est-ce pas* – verbes fréquemment employés : *avoir, être, faire, aller, venir, partir, sortir, vouloir, pouvoir, dire, écrire, penser, prendre, mettre...* – expressions idiomatiques utiles avec *avoir, être, faire* et d'autres verbes, au besoin.	***C. Verbes*** Formes et éléments appris à l'étape 1, *plus* : – autres temps et modes • le conditionnel présent • le plus-que-parfait • le conditionnel passé – distinctions entre l'imparfait, le passé composé et d'autres temps du passé – expressions de temps ou de durée (p. ex., *quand, dès que, depuis, pendant, voilà... que, il y a... que, ça fait... que* et d'autres formes) – emploi du conditionnel (aspects grammaticaux et sociolinguistiques) – emploi du participe présent – emplois courants du subjonctif : • obligation • émotion • incertitude • après des expressions impersonnelles • voix passive • autres types de verbes réguliers et irréguliers	***C. Verbes*** Formes et éléments appris aux étapes 1 et 2, *plus* : – autres temps et modes • passé simple • temps passés du subjonctif – emploi de propositions participiales – emploi du passé de l'infinitif – autres emplois du subjonctif • après les conjonctions de subordination • après le superlatif et *premier/dernier/seul/unique* – verbes réguliers et irréguliers (usages plus complexes) – verbes au discours indirect

Étape 1	Étape 2	Étape 3
D. Adjectifs – adjectifs qualificatifs – adjectifs possessifs – adjectifs démonstratifs – adjectifs interrogatifs – adjectifs réguliers et irréguliers au besoin – accord des noms et des adjectifs – place des adjectifs – forme comparative et superlative des adjectifs	***D. Adjectifs*** Formes et éléments appris à l'étape 1, *plus* : – autres types d'adjectifs réguliers et irréguliers – emploi et place des adjectifs pour la mise en relief	***D. Adjectifs*** Formes et éléments appris aux étapes 1 et 2, *plus* : – usages plus complexes des adjectifs réguliers et irréguliers – emploi et place des adjectifs pour la mise en relief
E. Adverbes – adverbes réguliers utiles – adverbes interrogatifs – place des adverbes dans les temps simples et composés – adverbes de degré	***E. Adverbes*** Formes et éléments appris à l'étape 1, *plus* : – *tout* + adjectif – autres types d'adverbes réguliers et irréguliers – emploi et place des adverbes pour la mise en relief	***E. Adverbes*** Formes et éléments appris aux étapes 1 et 2, *plus* : – usages plus complexes des adverbes réguliers et irréguliers – emploi et place des adverbes pour la mise en relief
F. Autres éléments – *de* pour indiquer la possession – prépositions précédant des noms concrets courants – prépositions précédant des lieux géographiques – usage de *chez* – usage de *être à* – expressions impersonnelles – conjonctions fréquemment utilisées – nombres cardinaux et ordinaux	***F. Autres éléments*** Formes et éléments appris à l'étape 1, *plus* : – conjonctions d'un genre particulier – accent sur la construction des phrases : propositions principales et subordonnées	***F. Autres éléments*** Formes et éléments appris aux étapes 1 et 2, *plus* : – conjonctions d'un genre particulier – accent sur la construction des phrases : propositions principales et subordonnées

* Dans la présente annexe, on ne mentionne pas les années d'études pour que le tableau puisse être utilisé dans les programmes intensifs et d'immersion qui débutent à différents moments entre le jardin d'enfants et la 7[e] année. On peut modifier le tableau au besoin, selon les exigences du programme à l'échelle locale.

Annexe B : Suggestions de catégories de vocabulaire

Soi-même/l'individu

Jardin d'enfants – 3ᵉ année
- les parties du corps
- les couleurs
- les vêtements
- les sentiments
- la santé
- l'humeur
- les objets personnels

4ᵉ – 6ᵉ année
- les rapports avec les camarades
- la santé
- la condition physique
- l'humeur
- l'alimentation et la nutrition

7ᵉ – 9ᵉ année
- les valeurs et les décisions personnelles
- la personnalité
- les objets personnels
- les vêtements et le style vestimentaire
- les carrières
- les emplois à temps partiel

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les ambitions
- les projets après les études secondaires
- la santé
- la condition physique
- la présentation

La famille et les relations qui ont de l'importance

Jardin d'enfants – 3ᵉ année
- les membres de la famille
- les voisins
- les animaux familiers
- les enseignants et les enseignantes
- la cuisine chez soi
- les pièces de la maison

4ᵉ – 6ᵉ année
- la cuisine chez soi
- les amis
- les tâches domestiques
- les congés et les vacances
- les règles et la discipline à la maison

7ᵉ – 9ᵉ année
- les amitiés
- les relations sociales
- la garde des enfants

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- l'autonomie et l'indépendance
- la fréquentation, l'engagement et le mariage
- les relations interpersonnelles
- la violence et le harcèlement

La collectivité et la société

Jardin d'enfants – 3ᵉ année
- les magasins
- les transports publics
- les auxiliaires dans la collectivité
- les voisins
- la sécurité dans la rue
- l'environnement
- les modèles de comportement

4ᵉ – 6ᵉ année
- les restaurants
- les services
- la ville et la campagne
- les modèles de comportement

7ᵉ – 9ᵉ année
- la nationalité
- les questions environnementales
- la sécurité et les accidents
- le biculturalisme et le multiculturalisme
- le gouvernement
- les autochtones
- les modèles de comportement

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les questions sociales
- les questions politiques
- la francophonie
- les lois
- l'immigration
- le nationalisme

L'école et les sujets scolaires

Jardin d'enfants – 3ᵉ année
- les instructions en classe
- les règles et les activités usuelles à l'école
- les salles de l'école
- le personnel de l'école
- les jours de la semaine
- la date
- les mois
- l'heure
- les nombres
- la mesure
- les ordinateurs

4ᵉ – 6ᵉ année
- les matières scolaires
- les leçons après les heures de classe
- les activités éducatives

7ᵉ – 9ᵉ année
- les équipes et les clubs
- l'espace et l'astronomie
- les arts
- les biographies
- les termes employés pour s'entretenir des lectures et des médias

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les termes employés dans le domaine littéraire
- les genres littéraires
- les études postsecondaires
- la planification de carrière

Les loisirs et les sujets d'intérêt général

Jardin d'enfants – 3ᵉ année
- l'automne et le temps des moissons; l'hiver; le printemps; l'été
- le cirque
- la ferme
- les fêtes multiculturelles et religieuses
- les théâtres de marionnettes
- les activités d'une journée de loisirs
- les moyens de transport
- les congés spéciaux
- les animaux

4ᵉ – 6ᵉ année
- l'amitié et la loyauté
- la condition physique
- les dessins animés
- les activités d'une journée de loisirs
- les sports
- les collections
- les passe-temps
- l'actualité
- les vacances d'été

7ᵉ – 9ᵉ année
- le bénévolat
- les coutumes et les traditions des autochtones
- les manifestations multiculturelles
- les annonces
- la communication et les médias
- les arts et les distractions
- les festivals d'art dramatique
- le travail (à temps partiel)
- la danse
- la technologie
- la météorologie
- la mode

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les modes de vie
- le consommateurisme
- les carrières
- le théâtre et les films
- la violence
- l'abus de certaines substances
- les voyages et le tourisme
- les arts et les distractions

Note : Les sujets présentés au début du programme seront revus et développés ultérieurement. Cette liste a été conçue pour les programmes qui débutent au jardin d'enfants ou en première année; dans le cas des cours qui commencent plus tard, elle devra être adaptée.

Annexe C : Suggestions de sujets pour l'initiation à la culture

Les médias

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- les magazines pour enfants
- la publicité
- les bandes dessinées et les dessins animés
- les émissions préférées à la télévision et à la radio

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les journaux communautaires, les postes de radio et les chaînes de télévision
  - points de vue
  - programmation
  - nouvelles
- étude comparative de l'angle sous lequel les nouvelles sont présentées dans différents journaux, à différentes chaînes de télévision
- les émissions de radio et de télévision pour les jeunes
- les bandes vidéo
- l'industrie de l'enregistrement
- les films

La famille

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- la vie à la maison et les rapports familiaux dans la localité de l'enfant et dans les communautés francophones

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- la structure familiale
- les relations entre parents et enfants et le fossé des générations
- les devoirs, les responsabilités et les privilèges
- la famille élargie
- l'évaluation des changements intervenus au fil des ans dans les structures familiales
- les traditions familiales
- les institutions sociales et l'éducation et leur influence sur la famille

Les aliments et les boissons

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- les repas
- les principaux aliments
- les principales boissons
- la cuisine
- les manières à table
- les petites collations
- les repas-minute qui se trouvent sur le marché
- l'épicerie

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les repas des grandes occasions
- les toasts et les bénédictions
- les restaurants
- les valeurs vis-à-vis de l'alcool
- le coût de certains aliments

La tenue vestimentaire et les objets personnels

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- la tenue ordinaire
- les costumes traditionnels
- les collections et les passe-temps
- les objets préférés

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les vêtements et la mode
- le choix et l'achat de vêtements
- les objets personnels et les symboles de statut social
- l'évolution des goûts et des tendances

La géographie et l'environnement

Jardin d'enfants – 6e année

- l'emplacement des régions francophones dans le monde et leur description
  - végétation
  - habitat
  - faune
  - principaux produits
- les voyages
  - les itinéraires
  - les modes de transport
  - les monnaies
  - les sites touristiques et les principales villes

7e – 12e année et CPO

- les études en langue française à l'échelon régional et international
- la vie urbaine et la vie rurale dans les communautés françaises
- l'immigration de francophones au Canada
  - le peuplement
  - les contributions à la culture et à l'histoire du Canada
  - les expositions et les festivals
- les problèmes écologiques dans les communautés francophones

Les rapports sociaux

Jardin d'enfants – 6e année

- les relations avec les enseignants et les enseignantes, les parents, les grands-parents, les frères et sœurs, les tantes, les oncles, les cousins, les parents lointains, les voisins, les connaissances plus âgées et plus jeunes, des étrangers d'un certain âge, de jeunes étrangers
- le langage et les gestes utilisés pour accueillir, faire les présentations, prendre congé, remercier, demander une faveur ou un renseignement, s'excuser, faire un compliment, montrer de la sympathie, féliciter, s'informer, interrompre la conversation, expliquer et ainsi de suite

7e – 12e année et CPO

- les liens et les relations interpersonnelles avec des parents, des personnes apparentées, des connaissances, des jumeaux dans le cadre d'échanges d'élèves et leurs parents, des correspondants et correspondantes, des conférenciers et conférencières, et toutes sortes de personnes, connues ou non
- le langage et les gestes servant à montrer le chemin, persuader, acquiescer, exprimer son accord ou son désaccord, avertir, nier, faire des projets, fixer des règles, décrire, exprimer des émotions (la peur, la surprise, la colère, la sympathie, l'affection, la déception, l'enthousiasme, la frustration...)

Les activités de loisirs

Jardin d'enfants – 6e année

- les jeux et comptines pour la cour de l'école
- les jouets préférés
- les jeux de cartes et de société préférés
- les sports
- les passe-temps
- les clubs parascolaires
- les vacances d'été
- les sorties familiales
- les habitudes et les préférences en matière d'émissions de télévision
- les fêtes

7e – 12e année et CPO

- les sorties en groupes
- les réceptions
- les restaurants préférés
- les voyages
- la fréquentation
- les films préférés

Les arts

Jardin d'enfants – 6e année

- les chansons et la musique populaire
- l'artisanat
- le théâtre
- la danse
- les récits

7e – 12e année et CPO

- l'architecture, les beaux-arts
- la littérature
- la musique populaire et traditionnelle
- le théâtre
- les artistes et leurs œuvres
- le rôle de l'art dans la société

L'éducation

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- les écoles
  - taille
  - emplacement
  - aspect
- la durée de l'année scolaire
- les matières enseignées
- la tenue vestimentaire à l'école
- les règles de l'école

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- les types d'écoles et leur organisation en général
- les choix et les possibilités sur le plan des études
  - choisir un programme d'études
  - prédire l'aboutissement de divers choix
  - se préparer à une carrière
- les rapports entre enseignants ou enseignantes et élèves
- la participation à la gestion de l'école
- la valeur de l'instruction dans la société
- l'évolution du système scolaire
- les problèmes et les thèmes sociaux liés à l'éducation

Les modes de vie

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- le foyer
  - les maisons, les appartements, les maisons de ville, les caravanes
- les vacances
  - les chalets, les excursions, les campings
- les modes de vie à la ville et à la campagne
  - «le récit de la journée de... »

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- le logement
- l'utilisation du sol
- les ambitions, les emplois et les valeurs des jeunes
- les déplacements de populations
- la santé et les problèmes sociaux

La science et la technologie

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- les gadgets
- les inventeurs et les inventions
- les jouets
- les technologies nouvelles (ordinateurs...)

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- comparaisons entre la technologie utilisée en Ontario et celle dans certaines régions francophones
- contributions des francophones à la science et à la technologie
- importance de la technologie dans l'économie

Les institutions publiques

Jardin d'enfants – 6ᵉ année
- les groupes d'enfants
- les centres communautaires
- les services communautaires
  - la police
  - le service d'incendies
  - les services de santé

7ᵉ – 12ᵉ année et CPO
- l'administration locale
- les clubs et groupes de jeunes
- les églises
- les syndicats
- les partis politiques
- les institutions financières
- le gouvernement

Annexe D : Suggestions de sujets pour la sensibilisation à l'apprentissage linguistique

A. Le langage comme moyen de communication

Jardin d'enfants – 6ᵉ année

Sujets
- la communication entre les animaux
- le «langage enfantin»
- les signes et les signaux
- le langage des enfants et leurs «fautes»
- le vocabulaire familial inventé

Suggestions d'activités
- rassembler des images, dresser des listes, ou raconter dans de brèves explications ou des récits la façon dont divers animaux communiquent (pour exprimer la faim, la peur, l'intention de combattre, l'affection...)
- observer des animaux favoris ou ceux que les élèves connaissent bien et leur manière de communiquer
- relever les indications des panneaux et des enseignes dans le voisinage et expliquer ce qu'elles signifient
- inventer et fabriquer d'autres panneaux ou enseignes
- faire des listes de termes familiaux et s'en servir pour écrire des récits personnels

7ᵉ – 9ᵉ année

Sujets
- la communication non verbale
  - le langage du corps
  - les gestes
  - les symboles
- le vocabulaire inédit

Suggestions d'activités
- inventer un langage et donner des indices à des camarades afin de les aider à le comprendre et à l'employer
- comparer ce que signifient divers gestes dans différentes langues
- créer des situations où le langage du corps est plus expressif que des paroles (p. ex., l'expression ou le comportement de votre mère ou de votre père au moment de dire non)
- réaliser des dessins animés où des animaux parlent
- exprimer une émotion simplement par des jeux de physionomie et des gestes ou des attitudes, et demander aux autres de deviner de quelle émotion il s'agit
- analyser l'utilisation des symboles en publicité ou en politique; créer de nouveaux symboles

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO

Sujets
- la communication non verbale
  - le langage du corps
  - les gestes
- les ordinateurs, les codes et la communication
- caractéristiques particulières de la communication humaine
- la musique, la danse et les arts visuels en tant que langage

Suggestions d'activités
- créer des messages ou des histoires sans paroles en faisant appel à toutes sortes de formes artistiques
- écrire et transmettre des messages au moyen de divers codes existants ou inédits

B. Le processus d'apprentissage d'une langue

Jardin d'enfants – 6e année

Sujets
- la façon dont les petits enfants apprennent à parler et l'aide qu'ils et elles reçoivent de leurs parents

Suggestions d'activités
- écouter du «langage enfantin» et en parler (Quels sont les premiers mots d'un bébé? Pourquoi? Quels ont été *vos* premiers mots?)
- observer la façon dont les enfants parlent à leur poupée (l'intonation qu'ils et elles emploient et leur manière de remédier au fait que la poupée ne leur répond pas)

7e – 9e année

Sujets
- la façon dont les petits enfants apprennent à parler et l'aide qu'ils et elles reçoivent de leurs parents
- les différences entre l'apprentissage de la langue maternelle et l'apprentissage des langues secondes (expériences personnelles et remarques générales)

Suggestions d'activités
- écouter du «langage enfantin» enregistré ou prononcé de vive voix; enregistrer les «fautes» courantes des enfants; s'efforcer de les expliquer; dire pourquoi la plupart disparaissent
- écouter des discussions d'élèves en français enregistrées sur cassette pour repérer, analyser et corriger les erreurs les plus communes
- examiner des compositions d'élèves pour repérer, analyser et corriger les erreurs les plus communes

10e – 12e année et CPO

Sujets
- stratégies personnelles d'apprentissage de la première langue et des suivantes

Suggestions d'activités
- se choisir un ou une partenaire et s'aider mutuellement à apprendre une nouvelle forme grammaticale ou des familles de mots (Qu'est-ce qui a facilité ou entravé l'apprentissage? Les processus d'apprentissage étaient-ils les mêmes ou différents?)
- procéder à une étude de cas de l'apprentissage linguistique en observant et en analysant le processus chez une ou un enfant ou une ou un adolescent qui apprend une langue seconde (cela pourrait faire l'objet d'un exercice séparé)

C. La structure du langage

Jardin d'enfants – 6ᵉ année

Sujets
- formes courantes et faciles à identifier
  - singulier/pluriel
  - masculin/féminin
  - place des noms et des adjectifs
  - l'ordre des mots dans une phrase
- l'alphabet et d'autres signes graphiques (pictogrammes, hiéroglyphes, alphabets d'autres langues...)
- sensibilisation au rôle que jouent les temps pour exprimer une action au passé, au présent et au futur

Suggestions d'activités
- observer des phrases et jouer avec elles : ajouter des adjectifs pour modifier ou accentuer le sens, mettre l'accent sur différents mots pour leur donner un autre sens, etc. (*Aujourd'hui, Nicky veut du jus de raisin*, par exemple)
- dresser des listes d'adjectifs servant à se décrire ou à représenter un animal favori, une ou un ami, etc...
- organiser des entretiens-bilans et des débats sur l'écriture avec les élèves

7ᵉ – 9ᵉ année

Sujets
- les mots en tant qu'étiquettes
- l'ordre des mots et ses rapports avec le sens
- les différences entre la langue écrite et la langue parlée
- les fautes fréquentes commises par les enfants qui apprennent l'anglais et le français
- les genres et leur fonction; les genres en français

Suggestions d'activités
- remanier des phrases et des paragraphes pour en modifier le sens
- examiner des listes de mots dans des langues qui emploient des genres et s'efforcer d'expliquer le genre de différents mots
- lire des phrases écrites dans d'autres langues et essayer de deviner certaines des règles grammaticales en observant l'ordre des mots, les rapports entre les mots indiqués par les prépositions ou les terminaisons des mots et ainsi de suite
- comparer des mots apparentés dans différentes langues (p. ex., *chocolate* et *chocolat*)
- donner des instructions oralement et par écrit (en quoi diffèrent-elles?)

10ᵉ – 12ᵉ année et CPO

Sujets
- la terminologie grammaticale
- le rapport entre la forme et le sens
- les différences entre la langue parlée et la langue écrite
- le genre en français : indices et stratégies que peuvent employer les apprenants et les apprenantes d'une langue seconde
- l'emploi des temps des verbes (suite)

Suggestions d'activités
- étudier des livres pour enfants pour relever les mots et les formes servant à amuser et à enseigner le langage (cela pourrait constituer un travail indépendant)
- changer les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes et les prépositions pour modifier le style d'un texte écrit ou l'effet qu'il produit (cela pourrait constituer une activité de groupe)

7e – 9e année

Sujets
- expressions empruntées à d'autres langues
- les origines du français et de l'anglais
- les répercussions de la technologie et de la rapidité des communications sur l'emploi du langage
- les niveaux de langue

Suggestions d'activités
- dresser des listes d'expressions ou de termes français employés en anglais (ont-ils le même sens?)
- écrire le même message à trois personnes : une ou un ami, un parent et l'enseignant ou l'enseignante (quelles différences remarque-t-on? pourquoi y a-t-il des différences?)
- observer la façon dont les technologies nouvelles donnent naissance à des mots nouveaux

10e – 12e année et CPO

Sujets
- les différences entre le français qu'on parle en France, celui qu'on parle au Québec et dans d'autres parties du Canada et celui qu'on parle dans d'autres pays de la francophonie
- le développement ou l'histoire de la langue française
- les niveaux de langue
- les dialectes
- les familles de langue
- les répercussions de la technologie et de la rapidité des communications sur l'emploi du langage

Suggestions d'activités
- écrire trois versions différentes d'une scène susceptible d'intervenir entre deux personnes (p. ex., deux amis qui se sont perdus de vue se retrouvent dans des circonstances très différentes)
- comparer du point de vue du langage employé
  - la presse et les médias électroniques
  - deux journaux qui visent chacun un public différent
  - un journal de 1900 et un journal contemporain

L'écoute

Grille d'observation, J-3

Classe ______________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	écoute attentivement	est capable de suivre des directives	imite les modèles entendus	aime écouter des histoires, des chansons, des poèmes	réagit aux idées des autres	pose des questions	demande la signification de mots/de phrases qu'il/elle ne comprend pas	est capable de redire une histoire	• en ordonnant la suite des événements	• en dramatisant les événements	• en racontant l'histoire en ses propres mots

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'écoute

Grille d'observation, 4-6

Classe ______________________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	participe activement (pose des questions, répond...)	aime de plus en plus écouter le français	commence à exprimer ses préférences quant aux genres (chansons, poèmes...) ou aux thèmes	participe à des conversations (de façon acceptable)	est capable de redire une histoire en distinguant les faits principaux des détails	commence à prendre conscience de la structure de la langue parlée	entend les fautes des autres et les corrige

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'écoute

Grille d'observation, 7-12/CPO

Classe ______________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	participe spontanément à une conversation	comprend divers accents	se corrige en employant les structures qu'il ou elle entend	aide ses camarades à se corriger	est capable de distinguer les faits des opinions exprimées dans un récit oral	apprécie les nuances exprimées dans la langue parlée (mise en relief, choix de vocabulaire...)

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'expression orale

Grille d'observation, J-3

Classe ______________________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	parle avec confiance	aime parler français	participe à des conversations simples	demande des explications ou des précisions	raconte ses propres expériences	décrit les activités de la classe	invente des histoires simples	répète les modèles entendus	commence à faire des substitutions de façon correcte	invente des structures (surgénéralise)	a une bonne prononciation	emploie le vocabulaire connu

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'expression orale

Grille d'observation, 4-6

Classe ______________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	parle avec confiance	aime parler français	participe bien à des conversations	emploie des stratégies de communication pour éviter de recourir à l'anglais	explique des événements	raconte ses expériences	invente des histoires	exprime ses opinions et ses désirs	fait des substitutions de façon correcte	emploie correctement les structures connues	emploie un vocabulaire plus précis	a une bonne prononciation

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'expression orale

Grille d'observation, 7-12/CPO

Classe ______________________________ Mois ____________________

Nom de l'élève	participe à des conversations avec facilité	cherche des occasions d'employer et d'améliorer son français	analyse des problèmes	exprime des opinions et des jugements	compose des histoires, des poèmes...	raconte ses expériences	emploie diverses stratégies de communication pour éviter d'utiliser l'anglais	emploie correctement les structures connues	se corrige lui-même ou elle-même	essaie d'employer des structures plus complexes	enrichit son vocabulaire

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'expression orale : Exposé*

Grille d'évaluation, 4-12/CPO

Date ____________________ Sujet ____________________ Élève ____________________

	10	8	6	4	2	Commentaires
1. Art oratoire *(max. 10 points)* • expressivité • présence • mémorisation						
2. Fond du discours *(max. 10 points)* • choix du sujet • développement des idées • structure du discours						
3. Qualité de la langue *(max. 10 points)* • usage créatif de la langue • usage correct de la langue						
4. Expression orale *(max. 10 points)* • prononciation • intonation • débit • intensité						
5. Réponses aux questions *(max. 10 points)* • maîtrise du sujet • spontanéité • qualité de la langue • impression générale						
Total des points						

* Adaptation du «Concours d'art oratoire, 1990». Reproduite avec la permission des Canadian Parents for French et The Ontario Modern Language Teachers' Association/L'Association ontarienne des professeurs de langues vivantes.

L'expression orale : Présentation ou interview (individuelle ou en groupe)

Grille d'observation et d'évaluation, 4-12/CPO

Date________________ Sujet________________________ Élève________________________

	5	4	3	2	1
Communication du message L'élève					
• parle avec confiance et spontanéité	____	____	____	____	____
• communique les idées et les sentiments les plus importants	____	____	____	____	____
• démontre par son langage et par ses actions sa compréhension de la situation	____	____	____	____	____
• réagit correctement et spontanément aux interventions des autres «acteurs»	____	____	____	____	____
• saisit l'attention et l'intérêt de son auditoire	____	____	____	____	____
Emploi de la langue L'élève					
• emploie un niveau de langue approprié	____	____	____	____	____
• emploie de façon correcte les structures visées : ________________________ ________________________ ________________________	____	____	____	____	____
• emploie le vocabulaire requis : ________________________ ________________________ ________________________	____	____	____	____	____
• a une bonne prononciation	____	____	____	____	____
• varie son intonation	____	____	____	____	____

	5	4	3	2	1
Qualité des questions posées					
L'élève					
• est bien préparé(e) pour discuter du sujet	___	___	___	___	___
• est capable de varier sa formulation des questions	___	___	___	___	___
• emploie des structures correctes en posant ses questions	___	___	___	___	___
• sait modifier ses questions selon les réponses obtenues	___	___	___	___	___
• adapte son langage à la réaction de l'autre	___	___	___	___	___
• manifeste de l'intérêt pour les opinions exprimées par l'autre	___	___	___	___	___
• est capable de faire appel à l'humour s'il y a lieu	___	___	___	___	___
• est capable d'aider l'autre si celui-ci ou celle-ci a des difficultés à s'exprimer	___	___	___	___	___
Qualité des réponses fournies					
L'élève					
• est bien préparé(e) pour discuter du sujet	___	___	___	___	___
• répond directement aux questions	___	___	___	___	___
• ajoute des détails ou des explications pour satisfaire son interlocuteur ou son interlocutrice	___	___	___	___	___
• a recours à l'humour s'il y a lieu	___	___	___	___	___
• emploie une variété de structures	___	___	___	___	___
• emploie des structures correctes	___	___	___	___	___
• emploie un vocabulaire varié	___	___	___	___	___

Total des points ☐ **Note finale** ☐

Débat parlementaire*

Grille d'évaluation, 7-12/CPO

Date ____________________ Sujet ____________________ Élève ____________________

Pour 1re intervention	Pour 2e intervention		Contre 1re intervention	Contre 2e intervention
__ / 20	__ / 20	**Contenu (analyse et recherche)** principale responsabilité du gouvernement; interprétation raisonnable des termes; principales questions traitées; preuves suffisantes et exemples.	__ / 20	__ / 20
__ / 10	__ / 10	**Réfutation** principale responsabilité de l'opposition; contestation directe d'arguments spécifiques présentés par les adversaires; suscite un conflit.	__ / 10	__ / 10
__ / 5	__ / 5	**Raisonnement** raisonnement solide; aucun faux raisonnement; détecte les faux raisonnements chez les adversaires.	__ / 5	__ / 5
__ / 5	__ / 5	**Organisation** organisation solide; bon résumé; facile à suivre; collaboration au sein de l'équipe; respecte les délais fixés.	__ / 5	__ / 5
__ / 5	__ / 5	**Débit** pas de lecture; assurance; spontanéité; sens de l'humour.	__ / 5	__ / 5
__ / 5	__ / 5	**Persuasion** convaincant et efficace en général; sincérité.	__ / 5	__ / 5
__ / **50**	__ / **50**	**Totaux**	__ / **50**	__ / **50**

* Adaptation du «Official Parliamentary Judging Ballot (French Debate)». Reproduite avec la permission de l'Ontario Students' Debating Union, Ontario, 1989.

La lecture : Stratégies de lecture

Grille d'observation, J-6

Classe ______________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	lit de gauche à droite, de haut en bas	se sert des indices grapho-phoniques (les lettres, les mots	est prêt(e) à continuer même s'il/elle n'a pas décodé un mot	cherche à comprendre le sens du texte (indices sémantiques) :	• se sert des images	• repère les mots connus	• se sert du contexte	• se sert de son expérience	essaie de deviner le sens des mots inconnus d'après le contexte	emploie des indices syntaxiques (le début, la fin, l'ordre des mots)	s'auto-corrige	se sert d'un ensemble de stratégies	enrichit son vocabulaire

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

La lecture

Grille d'observation, J-6

Classe ____________________ Mois ____________________

Nom de l'élève	choisit volontiers le coin de lecture	emprunte des livres de la bibliothèque de la classe ou de l'école	parle des livres qu'il/elle a lus	partage des livres avec des camarades (réels ou imaginaires)	participe à la lecture partagée	aime lire à haute voix devant un auditoire réel ou imaginaire	discute de ce qu'il/elle a lu	prédit la suite des événements en lisant	essaie de confirmer ses prédictions	explique l'intrigue dans ses propres mots	tire des conclusions à propos de ses lectures

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

La lecture

Grille d'observation, 7-12/CPO

Classe ______________________________ Mois ____________________

Nom de l'élève	Intérêt/motivation					Compréhension					
	aime lire une grande variété de livres, d'articles. . .	devient plus autonome en ce qui concerne son choix de lecture	accorde de l'importance à la lecture dans sa vie personnelle	comprend le rapport entre la lecture et l'écriture dans sa vie à l'école et hors de l'école	utilise la bibliothèque de l'école et du quartier	prend davantage conscience des intentions et du style des auteurs	est capable d'extraire des renseignements à partir d'un texte écrit	est capable d'intégrer les connaissances obtenues par la lecture à l'ensemble de ses connaissances	manifeste des préférences et sait les expliquer	profite de la lecture pour améliorer son expression orale	commence à apprécier certaines œuvres de la littérature de langue française

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'écriture

Grille d'observation, J-6 (1re partie)

Classe ______________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	aime transcrire des textes	aime composer des textes	aime partager et publier ses rédactions	participe aux discussions de classe à propos des sujets d'écriture	s'intéresse à la rédaction collective	prend plaisir à écrire dans son journal personnel	raconte des histoires en employant des dessins, des titres et quelques mots	écrit ses propres histoires (soit en faisant des substitutions, soit à l'aide d'un camarade ou d'un adulte)	exprime ses propres idées/raconte ses expériences	élabore des textes qui ont un début, un développement et une fin	réussit à ajouter aux textes des descriptions, des dialogues, de l'humour...

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'écriture

Grille d'observation, J-6 (2e partie)

Classe ______________________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	Orthographe									Grammaire et ponctuation					
	utilise les suggestions des autres à la suite des exposés	représente les mots par une lettre	représente les mots par le son initial et final	commence à insérer des voyelles	écrit les mots connus de façon correcte	s'approche de plus en plus de l'orthographe standard	a le souci de bien écrire	écrit en phrases complètes	ajoute les points finaux	emploie les majuscules	emploie les points d'interrogation, d'exclamation, les guillemets...	commence à faire attention à la grammaire :	• accord sujet/verbe	• pluriel des noms	• accord article/nom/adjectif

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'écriture

Grille d'observation, J-6 (3e partie)

Classe ____________________ Mois ____________________

Nom de l'élève	Processus									
	sait rédiger et corriger un brouillon pour parvenir au texte final	emploie divers formats d'écriture	raconte des histoires vraies	raconte des histoires imaginaires	rédige des textes informatifs	exprime ses sentiments et ses idées	rédige des poèmes (joue avec le rythme et la rime)	écrit pour un auditoire	s'intéresse à la réaction de l'auditoire	rédige des comptines, des dialogues, des lettres, des fables... en partant d'exemples connus

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'écriture

Grille d'observation, 7-12/CPO (1re partie)

Classe ______________________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	Intérêt/motivation					Élaboration du contenu				
	sait rédiger et corriger un brouillon pour parvenir au texte final	fait les recherches nécessaires pour planifier sa rédaction (contenu, format, style)	s'occupe de son dossier d'écriture	demande l'avis des autres et profite de leurs suggestions	profite de ses lectures pour améliorer son écriture	écrit des textes plus longs et plus complexes	varie le format de son texte selon le but et l'auditoire visés	révise soigneusement son texte	s'intéresse à la réaction de son auditoire	présente sa composition d'une façon appropriée

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

L'écriture

Grille d'observation, 7-12/CPO (2e partie)

Classe ______________________ Mois ______________________

Nom de l'élève	Contenu			Grammaire									
	varie la structure de ses phrases	varie son vocabulaire	sait employer les différents niveaux de langue	respecte les accords sujet/verbe	emploie correctement les temps des verbes	respecte les accords objet/participe passé	respecte les accords nom/adjectif	emploie correctement les pronoms objet direct et objet indirect	emploie correctement le subjonctif	est capable de repérer ses erreurs les plus fréquentes ou les plus graves	s'auto-corrige	aide les autres à se corriger	est capable de se servir d'un manuel de grammaire

Légende

T - toujours S - souvent P - parfois J - jamais

REMERCIEMENTS

Le ministère de l'Éducation et de la Formation tient à remercier toutes les personnes nommées ci-dessous, ainsi que les nombreux enseignants et enseignantes, administrateurs et administratrices, membres de conseils scolaires et de facultés, et autres personnes qui ont participé directement ou indirectement à l'élaboration et à l'examen critique de ce document.

Des documents préparés par le Conseil de l'éducation de la ville de Toronto, le Conseil scolaire d'Ottawa, le Conseil de l'éducation de la communauté urbaine de Toronto et le Conseil de l'éducation du comté de Waterloo, dans le cadre de leurs programmes d'études, ont servi à l'élaboration de certaines sections du présent guide.

Le ministère tient aussi à reconnaître le travail important accompli au Centre des langues modernes à l'Institut d'études pédagogiques de l'Ontario dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde et, en particulier, les recherches menées sous la direction du professeur Merrill Swain et de feu le professeur H. H. Stern.

Le cadre pour les programmes d'études présenté dans le *National Core French Study*, publié sous l'égide de l'Association canadienne des professeurs de langues secondes, s'est aussi révélé d'une grande valeur pour l'élaboration de ce document.

Il est à noter que les indications relatives à l'emploi fournies ci-dessous peuvent avoir changé depuis l'élaboration de ce document. Le ministère est reconnaissant envers les conseils scolaires qui ont rendu possible la participation de leur personnel.

Comité chargé de la conceptualisation

Keith Bauman, Conseil de l'éducation du comté de Waterloo

Thérèse Chaput, Conseil de l'éducation du comté de Stormont, Dundas et Glengarry

Dianne Khawas, Conseil de l'éducation de Sudbury

Roger Lalonde, Conseil scolaire d'Ottawa

Clare Mian, Conseil de l'éducation de la ville de Toronto

Dianne Pollard, Conseil des écoles séparées catholiques du Grand Toronto

Lone Smith, Conseil de l'éducation de la ville de Toronto

Sous-comité consultatif

Le choix des membres du comité s'est basé sur leur participation à divers programmes de français langue seconde ainsi que sur leur expertise. Certaines personnes ont été nommées par une fédération; le nom de celle-ci est indiqué.

Robert Bernier, Conseil de l'éducation de la ville de Toronto (OSSTF – Fédération des enseignantes-enseignants des écoles secondaires de l'Ontario)

Robert Bourgault, Conseil des écoles séparées catholiques du comté de Kent (OECTA – Association des enseignantes et enseignants catholiques anglo-ontariens)

Robert Campbell, Conseil de l'éducation de la ville de Toronto (OPSTF – Fédération des enseignants des écoles publiques de l'Ontario)

Julia Goss, Conseil de l'éducation de Durham

Lynda Hughes, Conseil de l'éducation de Halton

Linda Lilge, Conseil de l'éducation de la région de York (OTF – Fédération des enseignantes et enseignants de l'Ontario)

Suzanne McKie, Conseil des écoles séparées catholiques du Grand Toronto

Jane McVeigh, Conseil de l'éducation du comté de Waterloo

Michael Milhausen, Conseil de l'éducation de la ville de London

Bernadette Ryan, Conseil des écoles séparées catholiques de Carleton

James Sebastian, ministère de l'Éducation (OMLTA – Association ontarienne des professeurs de langues vivantes)

Elaine Sutherns, Conseil de l'éducation de Peel

Margaret Tourond-Townson, Conseil de l'éducation de Carleton

Comité chargé de l'examen critique

Keith Bauman, Conseil de l'éducation du comté de Waterloo

J. Alvin Boyd, professeur honoraire, University of Western Ontario

Dianne Khawas, Conseil de l'éducation de Peel

Clare Mian, Conseil de l'éducation de la ville de Toronto

Coordination au ministère de l'Éducation et de la Formation

Ian Daniel, Direction des programmes d'enseignement

Helen Mitchell, Centre de l'enseignement secondaire et de l'éducation des adultes

Dianne Pennock, Direction des programmes d'enseignement

James Sebastian, Direction des liaisons et échanges en éducation

Imprimé sur
du papier recyclé

92-091
ISBN 0-7778-0918-4